

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

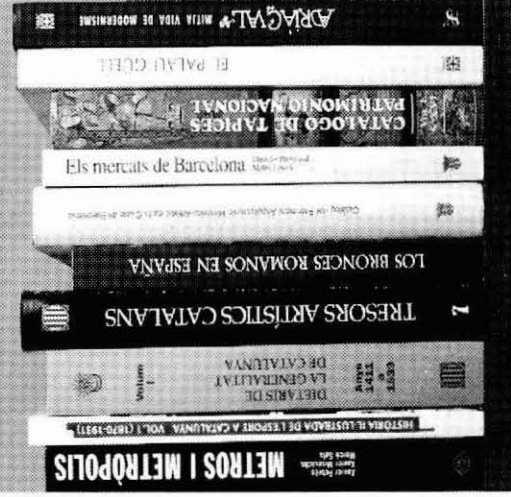
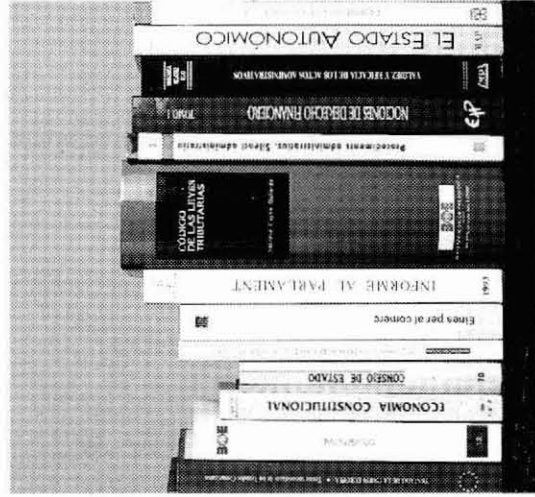
SETEMBRE  
OCTUBRE  
1995

86

educar de 0 a 6 anys



# Toles les PUBLICACIONS



# de **Toles** les INSTITUCIONS

Ministeris  
Comunitats autònomes  
Diputaments  
Ajuntaments  
Altres administracions

Subscripcions i venda  
de butlletins i diaris oficials (BOE, DOGC i BOP)  
el mateix dia que es publiquen.

DEL LLIBRE DE PRESTIGI  
AL TEXT MÉS ESPECIALITZAT

**TOTES** les publicacions  
editades per aquestes institucions  
les podeu trobar aquí.

llibre  
libre  
libre  
libre  
libre  
libre  
libre  
libre  
libre  
libre

**libreria**  
DE LA  
**DIPUTACIÓ**

Londres, 57  
08036 Barcelona  
telèfon: 402 25 00  
fax 402 25 15



# DE MORAL, PARLEM-NE!

La mateixa LOGSE que en educació infantil ens parla de l'educació moral dels més petits en la seva activitat diària a l'escola bressol i al parvulari recull, en el marc curricular de l'educació bàsica, l'educació moral com un dels eixos transversals que passen tots els camps de l'activitat i dels continguts.

És cert que tota àrea de coneixement, que tota activitat educativa, té sens dubte un contingut moral implícit, que cal que el mestre tingui en compte. Però tot fet educatiu, per tal que tingui aquest caràcter, ha d'arribar a ser conscient, i en el cas de l'educació moral, cal que els valors que infonen el comportament humà, i li donen el caràcter de moral, de costum, d'ús, d'usual socialment, per ser conscients, siguin també explícits. Parlem dels valors, parlem-ne pel seu nom, amb els nens i nenes, i des del primer moment, des dels més petits. Naturalment, amb el seu vocabulari en formació.

Com ja ens ensenyava la doctora Montessori tot fent els primers exercicis amb el material d'educació sensorial, cal la paraula damunt de l'acció, elements bàsics per a la construcció del coneixement, també del pensament i del judici moral. Cal des del primer moment que el nen sàpiga com i quan i perquè "fa bé" les coses, o "malament", fer-les "amb esforç" i "millor", "amb els altres", i "ajudar", "contents". Si no parlem amb aquests termes elementals de valors morals, d'abans, d'ara i de demà, els nens no podran arribar més endavant a construir conscientment, amb l'activitat, la reflexió i la discussió, la seva pròpia jerarquia de valors amb "el respecte", "l'estima", "la felicitat", "la solidaritat"; perquè si un eix transversal és només implícit, no es fan explícits els valors que donen sentit als comportaments, un mateix aprenentatge pot servir a un valor contrari: conèixer per crear o per destruir, per triomfar personalment o per avançar col·lectivament.

En educació infantil, segurament aquest exercici de verbalització molt puntual i clara, com en els esmentats exercicis Montessori, com sempre en l'ús del llenguatge, l'hem de fer els adults per tal que en l'implícit de l'acció educativa no hi hagi equívocs, perquè el nen sàpiga des del primer moment el mot a conquerir juntament amb l'acció.

Però és que, d'una manera especial en educació infantil, també la imaginació, per mitjà de l'obra d'art que són els contes, és camp per a la formació moral. Sovint s'ha discutit si no demanem massa dels contes, massa instrucció, massa moralitat, massa diversió, quan en realitat el conte de veritat potencia les tres fonts de formació, l'estètica, la intel·lectual i la moral precisament com a obra d'art, de poesia, que és. És perquè la tafanera Rínxols d'Or es fica en una casa sense demanar permís, i distingeix entre el llit dur, el tou i el que està bé, i que l'ós gran té una veu molt forta, el mitjà una veu no tant, i el petit una veu tan fina, que els nens aprenen alhora de mesurar unes qualitats, de fruir-ne... i de saber que cal demanar permís per emprar les coses d'altri si no vols que se la carregui sempre el més petit. Els valors intel·lectuals, els estètics i els morals s'entrellacen i es potencien en la vivència que els nens tenen del conte, del bon conte.

Parlem-ne dels valors morals, parlem-ne pel seu nom, damunt de cada activitat, dins de cada joc, en cada festa de la imaginació que és un conte. Parlem! Parlar té el més alt valor moral. Caldrà que a INFÀNCIA li dediquem més espai pensant en els nens, amb tota la cura que mereixen. Però mentrestant parlem dels valors entre nosaltres, com a gent gran que som, que podem comprendre i saber el nom de valors i contravalors en el clarobscur de la vida personal i la pública: honestedat-corrupció, respecte-violència, estimamenyspreu, amor-odi. Entre nosaltres, els grans, hem de parlar-ne per conèixer i viure a fons qualsevol època; i si som educadors, per omplir de valors implícits la nostra tasca amb els nens i poder fer-los explícits pas a pas, parlant-ne. Parlem-ne.

editorial

sumari

Plana oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: ELS DRETS DE PARTICIPACIÓ: SÓN ESPECIALS?/Maafdrud Grude Flekkøy	7
Escola 0-3: LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA A L'ESPAI FAMILIAR/Mercè Basset, Montserrat Jubete i Aurora Ribes	13
Escola 0-3: LA MANIPULACIÓ DE MATERIALS COM A RECURS EDUCATIU/Elisabet Ribes i Mary Valero	17
Bones pensades	21
Escola 3-6: TOT BUSCANT S'APREN/Anna Pons i M. Victòria Pou	22
Escola 3-6: ANEM ALS BOMBERS/Empar Cerdà	25
Infant i societat: BARRI SÈSAM/Marta Selva i Anna Solà	29
Infant i societat: EL CONEIXEMENT DE LA CIUTAT/Esteve Barandica, Antònia Hernández i Araceli Vilarrasa	34
Infant i salut: TRASTORNS DE LA COMUNICACIÓ EL PRIMER ANY DE VIDA/Jordi Vila-Cots	39
El conte: LA PAULA I ELS ESPAGUETIS/Roser Ros i Vilanova	42
Informacions	44
Abstracts	46
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

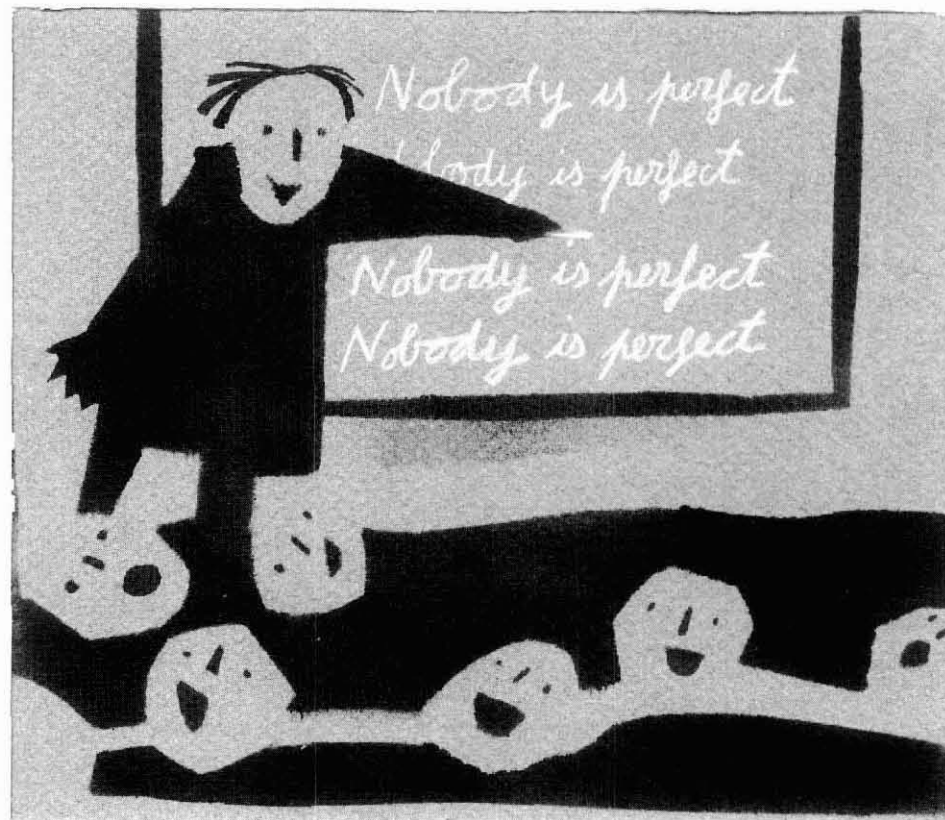
## *Nobody is perfect*

Potser ens anirà bé recordar la conversa final de la comèdia *Some like it hot* -traduïda al castellà amb el títol *Con faldas y a lo loco*, i al català amb el de *Ningú no és perfecte*- de Billy Wilder. Tony Curtis i Jack Lemmon són dos saxofonistes que han de fugir perquè una banda de gàngsters els vol matar, ja que han estat testimonis involuntaris d'uns assassinats. Fugen vestits de dona i entren a formar part d'una orquestra femenina. L'escena final passa dins d'una llanxa. A la part del darrere, Tony Curtis es treu la disfressa de dona, es declara a Marilyn Monroe i aquesta accepta. Tots dos es besen apassionadament. A la part del davant, el propietari de la llanxa deixa anar unes quantes amorettes i demana la mà de la seva acompanyant, que no és altra que Jack Lemmon. Aquest enfila un rosari d'excuses. La primera és que el vestit de la mare del nuvi no li anirà bé. Però el nuvi diu que podran ajustar-lo. Lemmon diu que no és rossa natural. A l'altre, aquest detall no li fa ni fred ni calor.

Continua insistint i ara l'excusa és que fuma molt. En aquells dies, encara no se'n parlava, d'això dels fumadors passius, i el pretendent no hi dóna cap importància. Calen excuses de calibres més agosarats: "Tinc un passat tèrbol", "Visc amb un saxofonista". Tot en va, el seu amor li perdona aquesta infidelitat. A més, diu Lemmon, no podem tenir fills. Per a això hi ha les adopcions, respon l'altre. I ara sí que no hi ha res a fer. S'ha de treure el sant Crist gros. Lemmon es desfà de la perruca i diu que és home. Joe E. Brown respon amb la frase que dóna títol a aquest article.

Ara que estem celebrant els cent anys de l'invent del cine, cal deixar constància que costa trobar, en les pel·lícules actuals, diàlegs tan aguts, tan ben trobats com els que podem sentir en aquesta pel·lícula, o en d'altres com *Casablanca*.

El personatge que interpreta Brown troba



LAIA SOLER

que el fet que la seva parella sigui un home és un detall sense gaire importància. Aquesta circumstància ve a ser com una tara invisible en una camisa nova, o com la vora escrotonada d'un gerro de la dinastia Ming. La perfecció no pertany a l'objecte, sinó que neix en els ulls dels qui l'observen, com l'escàndol. Eros llença la sageta i toca a qui toca.

Ara, però, existeixen els mestres perfectes?

No, és clar; ni els mestres ni les mestres, no sigui cas que algú s'enfadi per no fer servir tots dos gèneres. Tenir un mestre o una mestra perfectes seria la cosa més horrible que li podria passar a un alumne.

Els que ens dediquem a l'ofici d'ensenyar hauríem de desdramatitzar el fet de mostrar les esclotxes del nostre caràcter. No ens ha d'amoïnar gaire, que els nostres alumnes coneguin aquelles parts del nostre caràcter

que grinyolen. O que sàpiguen que tenim contradiccions, que no sempre tenim les coses clares i que la feina que fem no ens allibera d'ensopegar unes quantes vegades amb la mateixa pedra. Acostumar-los a veure en l'adult un ésser humà perfectible, no acabat, que riu i plora, que pateix i que s'alegra, que canta i que sap estar en silenci, que té vergonya i esperança, que necessita desodorant i que té les dents tortes, que estima i que necessita ser estimat, és una lliçó que també podem donar. Ara bé, el que hem d'evitar és ser un exemple vivent del significat d'aquella expressió tan conservadora: "És que jo sóc així". Ser *així* no significa haver de ser-ho sempre. Saber que no som perfectes és una mostra d'intel·ligència. Estar convençuts que no podem canviar i que, per tant, no cal fer esforços per aproximar-nos a la perfecció, és una mostra d'estupidesa i un trist servei que fem als nois i noies, als nens i nenes que tenim al davant.

Els éssers humans no som arribada. No som meta. Som camí. El que hem fet ens ha de servir per millorar el que estem fent i el que encara ens queda per fer. No ens ha d'espantar mirar enrera si aquest mirar no és només un exercici marcat per la nostàlgia, sinó que està impulsat per l'ànim de fer que el present i el futur siguin tan enriquidors com es pugui. Sempre he cregut que la dona de Lot es va quedar convertida en una columna de sal perquè la seva mirada era com l'àncora que vol retenir el pas del vaixell, no pas perquè mirés enrere.

No som perfectes, però podem anar acostant-nos a la perfecció. La perfecció del mestre es mesura amb el grau de perfecció que assoleixen els seus alumnes. La perfecció del mestre rau en saber crear un ambient perquè el seu alumnat pugui desenvolupar les seves capacitats. El mestre d'Albert Camus diu en una carta que va adreçar al seu alumne quan havia rebut el

premi Nobel de literatura: "L'infant conté la llavor de l'home que esdevindrà més tard". Ja ho veieu, si n'és d'important la nostra feina. Una part d'aquesta llavor ha de ser la consciència de la imperfecció, alhora que el neguit per superar-la i el convenciment que tot el procés de canvi s'ha de viure amb unes quotes acceptables d'alegria.

No som perfectes. Només cal que ens mirem al mirall quan ens llevem de bon matí. Però no ens desanimem: en Brad Pitt o l'Uma Thurman tampoc no deuen fer gaire goig les primeres hores del matí. Ara bé, estic convençut que les meves alumnes de setè triarien la pitjor hora del dia d'en Brad abans que el meu millor moment.

No som perfectes, però ells tampoc. Qui no es consola és perquè no vol.

**Jaume Cela**



LAIA SOLER

## El mitjó que volia ser artista

Amics i amigues,

Aquest conte està dedicat a l'amic Romà Martí, fundador de titelles Badabadoc, que morí recentment d'esclerosi múltiple.

Tant al poble de Caldes de Montbui-com a l'escola bressol Gegant del Pi, que és on jo treballa, ha estat molt apreciada la seva tasca adreçada als nens.

Hi havia una vegada un mitjó que ja feia dies que anava de la rentadora a l'estenedor i de l'estenedor a la rentadora, sense trobar mai el seu company... A les cases, passa molt sovint això d'haver-hi mitjons desaparellats que no troben mai l'altre, i que ningú no sap on s'ha ficat. Oi que a la vostra també?

El nostre mitjó es lamentava sovint... Oh! Quina vida tan inútil que m'ha tocat! Sempre a la rentadora, rentada rere rentada, una volta lleixiu, una altra volta detergent, més voltes i suavitzant, i el més terrible de tot, el centrifugat, quin mareig!

Després, a l'estenedor, a aguantar sol i vent per passar dies i dies d'un cove a l'altre, d'un calaix a un armari, sempre sol i sense trobar el meu company!

De ben segur que el meu company s'ha escapat. És que n'estava tip, de la pudor de peus, d'anar sempre tancat dins d'una sabata, de no poder anar mai on ell volia, sinó sempre on volia l'amo...!

Al meu company li hauria agradat viatjar, voltar món i visitar altres països, però no ho podia fer! Així que potser aprofitant una ventada, o potser una agulla d'estendre mal posada, de segur que ha pogut realitzar el seu somni. Però m'ha deixat tan sol que els altres mitjons es riuen de mi perquè no tinc cap utilitat.

A mi també m'hauria agradat tenir una vida més distreta! Viatjar, arribar a ser qui sap què. Jo volia ser artista. Actuar davant la gent, fer-los riure i plorar, divertir-los i divertir-me jo alhora.

Potser que faci un pensament! Això no és vida...



El nostre mitjó va ruminar molt. En realitat no feia res més, ja que tenia tot el dia per pensar. Finalment es decidí. Es va escapar aprofitant una ventada, el vent el va empènyer i...

Passà per sobre de terrats i patis amb roba estesa, volà i volà fins que el vent el va deixar damunt d'una furgoneta atrotinada que duia escrit un nom: Badabadoc, amb uns dibuixos molt bonics i uns colors molt vius. "Què deu ser això?", es va preguntar. "Jo no havia vist mai una cosa semblant. És clar que dins d'una sabata el món és força reduït..."

La nit va passar i, esporuguit com estava, algun gat li va fer passar una mala estona, però resistí i, en sortir el sol, va sentir uns passos que s'apropaven. Amb més por que altra cosa, va romandre molt quiet i finalment sentí una veu que deia: "Què hi fa això, sobre la meva furgoneta? Però si és un mitjó! Mare de Déu, ja no sap què fer, la gent, amb la roba!"

El mitjó no gosava dir res. Estava molt quiet i tenia molta por. Fins i tot tremolava com una fulla.

L'home de la furgoneta va pensar: "potser em pot fer servei. El guardaré." De cop i volta, el nostre mitjó es trobà a dins de la furgoneta, envoltat de titelles, decorats, fustes i robes de tots colors. Malgrat la por que portava a sobre, es trobava cada cop millor.

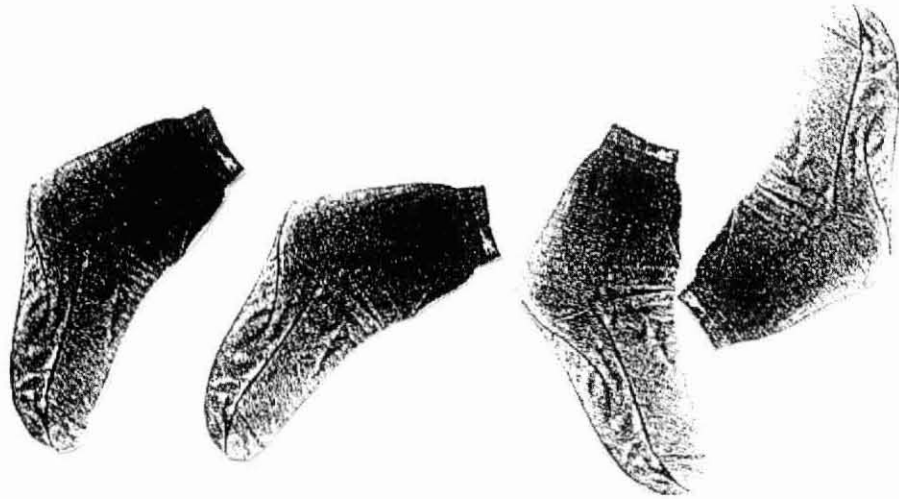
Oh! Si fos cert... Si això fos el que ell tant havia somiat! Quina alegria!

La furgoneta s'aturà després d'una estona de voltar per camins i carreteres.

Aquell home el va agafar i el va portar al seu taller; allà hi havia de tot, titelles, putxinel·lis, robes, colors i molta, molta llum.

"Què en puc fer, d'aquest mitjó?", va dir l'home, mentre se'l mirava i se'l posava en una mà com si fos un guant. "Vist així no sembla gran cosa, però potser si li cuso dos botons que li facin d'ulls..."

I així ho va fer. Al cap d'una estona de treballar-hi, fins i tot el mitjó estava sorprès del seu aspecte...



plana oberta

## Conte del Patufet

“Oh! Que bé que ha quedat!”, va dir l'home.

“Oh, sí, que ben plantat que sóc!”, va exclamar el mitjó.

Quan es va adonar que el mitjó parlava, va quedar sorprès i atemorit.

“Ai caram! No sabia que parlessis”, va dir l'home.

“De fet”, respongué el mitjó, “mai no n'havia tingut ocasió; dins d'una sabata, ningú no t'escolta”.

En Romà, que així es deia el titellaire, se l'escoltava embadalit. El nostre mitjó li explicava els somnis, les il·lusions d'arribar un dia a ser un gran artista, i que ara amb ell potser el seu somni es veuria acomplert.

En Romà li va prometre que el convertiria en molts personatges. Només havia de fer servir quatre ginys i una mica d'imaginació.

“Pots ser... un conill!”, li va dir, posant-li unes orelles llargues i unes dents.

“Pots ser... una serp!”, i li afegí una roba de colors a la cua.

“Pots ser... un noi o una noia! Tot depèn del barret que et posi.”

“D'ara endavant podràs ser tot allò que tu vulguis, i ja veuràs que bé que ens ho pasarem i que feliços que serem”

Aquell mitjó afortunat, mai més no va estar trist.

Els mitjons -ja ho sabeu- no parlen, però de vegades es troben sols, sobretot si no tenen un company.

Quan tingueu un mitjó desaparellat, no el llenceu; cosiu-li uns botons, vestiu-lo amb robes llampanants i tindreu el mitjó més feliç del món.

*I conte contat, ja està acabat i si no és mentida, serà veritat.*

Marga-Lef

Este conte és per tots conegut. Es diu *El Patufet*. I es conta amb els dos dits índexs de les mans. Això fa que als xiquets els agrade molt ja que cadascú té el seu *Patufet titella*.

Amb un bolígraf o retolador es pinta el dit de la mà dreta: uns ulls, un nas, una boca contenta i les orelles; també es posa una gorreta roja o una caputxeta o un barret de paper o de plastilina. Després es fa el mateix amb la mà esquerra, però la boca que s'hi pinta està enfadada.

Quan tenim els xiquets i xiquetes asseguts i amb el seu patufet comencem el conte. Per si no us en recordeu, us el contaré jo.

Narrador: Açò era un xiquet que li deien *Patufet*. Un dia la mare del Patufet estava fent el dinar: llentilles. Les va provar i:

MARE: Ai..., ara no hi ha sal, hauré d'anar al mercat, i se'm cremaran les llentilles. Ai...

Narrador: El Patufet, estava escoltant, i va dir:

PATUFET: Mare... jo vull anar a comprar la sal.

Narrador: La mare en sentir-lo va dir:

MARE: Tu ets massa xicotet i la gent et podria xafar. No, fill, no, tu no hi vas.

Narrador: Però el Patufet va insistir.

PATUFET: Mareee... síii...

MARE: T'he dit que no, que ets xicotet.

PATUFET: Mnn... Mnn... Mn... jo hi vull anar.

Narrador (*canviant al dit enfadat*): El Patufet plorava i picava de peus.

MARE: D'acord, fill! Vés-hi. Mira, digues-li al senyor Pepet que et done un duro de sal. (*Es canvia a la mà dreta, que està contenta*).

PATUFET: Sí, sí...

Narrador: El Patufet anava cantant pel carrer perquè ningú no l'aixafava.

PATUFET: Patxim, patxim, patxam als que aneu pel caminet

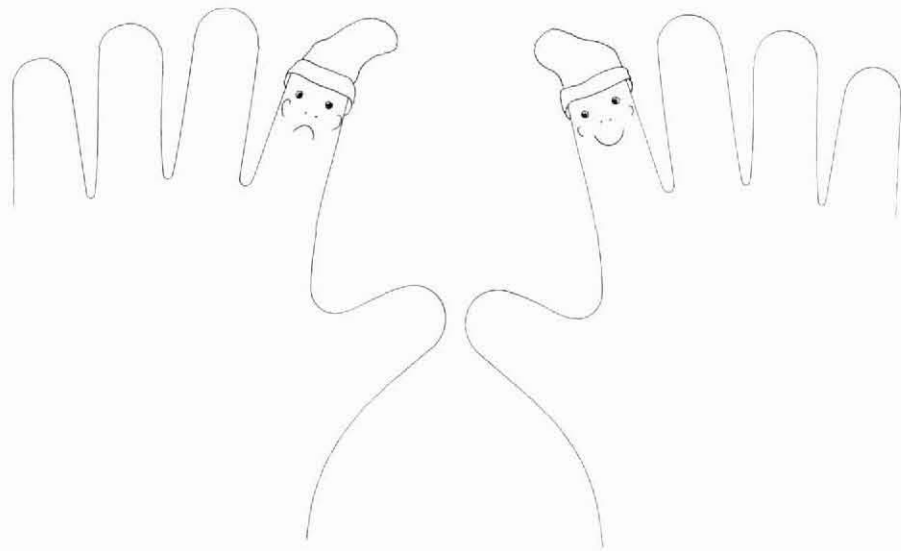
patxim, patxim, patxam, mireu que passa el Patufet.

Narrador: Quan va arribar a la tenda del senyor Pepet li va dir:

PATUFET: Eeeh, senyor Pepet! Done'm un duro de sal.

Sr. PEPE: Qui, qui... qui em parla? Jo no hi veig ningú.

PATUFET (*crident fort*): Eeeh, senyor Pepet, (*menejant la mà*) que no em veu? Estic ací.



Sr. PEPET: Ah! Com ets tan xicotet, no et veia.

Narrador: Li va donar la sal, i el Patufet, el duro, i molt content se'n va anar a casa. Quan hi va arribar, la mare li va donar moltes besades, i li deia: "Que fadrí". Va posar la sal i les lletilles estaven boníssimes. Però el Patufet no estava satisfet. Ara volia portar-li el menjar al pare. La mare li deia:

MARE: No, fill, tu ets molt xicotet i el menjar pesa massa per a tu, no, fill, no.

PATUFET: Que sí, mare, que jo puc.

MARE: Que t'he dit que no.

PATUFET (*canviant a la mà enfadada*): Mnn... Mnn... Mn...

Narrador: El Patufet plorava i picava de peus.

MARE: Bé, fill, vés-hi, però tingues molta cura amb la gent.

Narrador: El Patufet anava cantant pel carrer.

PATUFET: Patxim, patxim, patxam als que aneu pel caminet patxim, patxim, patxam, mireu que passa el Patufet.

Narrador: Però, de sobte, va començar a ploure, primer una gota, després dues, després tres i després moltes... El Patufet va pensar...

PATUFET: Si em banye, em constiparé, què faré...

Narrador: Aleshores va vore una col molt gran i molt verda. Podria fer-la servir de paraigua i va dir:

PATUFET: Allí m'amagaré.

Narrador: Però a l'estona d'estar el Patufet allí amagadet, ben arrupidet, va arribar un bou i..., en vore la col tan gran i tan bonica, aaaamm, d'un mos se la va menjar, i el

Patufet que estava a sota... també.

La mare i el pare, en vore que el Patufet no venia, van començar a buscar-lo i el cridaven.

PARE: Patufeeeeet! On estàs?

MARE: Patufeeeeet! On estàs?

Narrador: Així cridant i cridant fins que el Patufet els va sentir i va cridar:

PATUFET: Sóc en la panxa del bou, on no neva ni plou!

PARE: Has sentit, diu que és a la panxa del bou.

MARE: Ai! I què farem perquè isca?

PARE: Ja sé, ja sé, li donarem moltes cols.

Narrador: I el bou comença a menjar.

BOU: Amm, amm, ammm... Amm, ammm...

Narrador: I tant i tant va menjar, que es va inflar i es va tirar un pet.

BOU: Ppppprrrrrrrr...

Narrador: I el Patufet va eixir disparat com

un coet pel cullet del bou. Els pares estaven molt contents d'estar per fi amb el seu Patufet, i li van donar moltes besades... Mua, mua...

*I conte contat, ja s'ha acabat  
per una escaleta me'n puge al terrat.  
Un plat de peladilles  
per a qui l'ha contat,  
i un sac de caramels  
per a qui l'ha escoltat.  
Us ha agradat?*



## ELS DRETS DE PARTICIPACIÓ: SÓN ESPECIALS?

MAALFRID GRUDE FLEKKØY

Tothom està d'acord en què els drets dels infants a la supervivència, la protecció i el desenvolupament són molt importants i que no poden satisfer-los per ells mateixos. Els drets de participació, els drets a la informació, les opinions, a parlar lliurement i a participar en la presa de decisions, provoquen unes altres reaccions entre els adults, potser perquè aquests drets no són tan evidents, o perquè impliquen la cessió per part dels adults d'una porció del poder -irraonable- que tenen sobre els infants.

Sovint sembla com si els drets de participació, per contra d'altres drets, no fossin drets que els infants tenen des que neixen. Aquests drets s'han de guanyar, o repartir de més o menys mala gana als infants, quan aquests demostren que se'ls mereixen. Sovint, el debat es fonamenta en les avaluacions per part dels adults de les capacitats dels infants de prendre decisions i de poder fer front a les conseqüències d'aquestes decisions. De vegades el pes de la prova és fins i tot més fort per als infants que per als mateixos pares. Si, per exemple, el dret de prendre decisions estigués lligat a adoptar sempre la decisió correcta i de no cometre cap errada, aleshores molts adults tampoc podrien gaudir d'aquest dret. Hauríem de dir, més aviat, que els infants tenen, evidentment, el mateix dret que els adults, fins que no es demostrí el contrari. D'aquesta manera, el pes de la prova recauria només sobre els adults. Potser la presa de decisions és una manera de desenvolupar la mateixa capacitat de decisió. Els infants del carrer, per exemple, prenen decisions que són qüestió de vida o mort, a una edat en què els infants, en altres circumstàncies, encara reben protecció, potser massa i tot. Una altra qüestió que

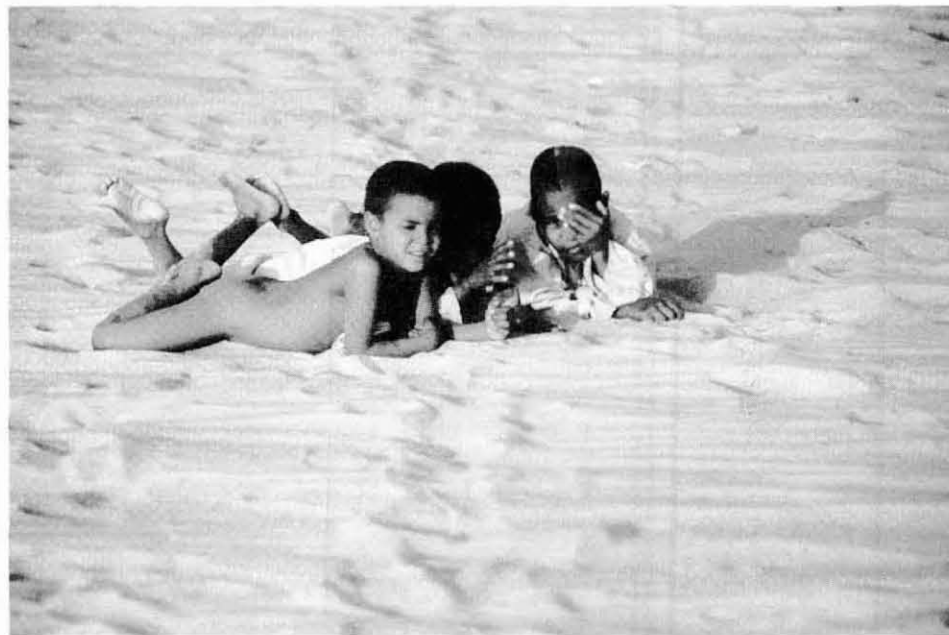


FOTO: IGNASI ROVIRA



FOTO: IGNASI ROVIRA

aquí es planteja és quins són els efectes, a llarg termini, d'haver de prendre aquest tipus de decisions. No hi ha estudis longitudinals o de seguiment sobre els infants del carrer que puguin indicar-nos quin és el seu comportament quan esdevenen adults, què s'han perdut que tingui greus conseqüències en la vida d'adult, i què han après que pugui ser de profit per a altres infants. El cas és que ells *prenen* decisions, estan demostrant que tenen una competència actualment inimaginable pels infants protegits dels nostres països.

La responsabilitat dels adults, pel que fa a aquests drets, consistirà a garantir que els infants gaudeixin de totes les oportunitats per desenvolupar les capacitats necessàries, i que tinguin l'oportunitat d'*expressar* aquests drets d'acord amb les seves capacitats. Desconeixem el procés d'adquisició d'aquestes capacitats, sota quines condicions es produeix, i, per tant, tampoc no sabem quines són les decisions que els infants poden prendre d'acord amb allò que han après. Però, si ho pensem una mica, sí que sabem que fins i tot un nadó és un participant molt actiu en la presa de decisions de la família. Des de la naixença, l'infant té la capacitat d'atraure l'atenció dels adults i, per tant, és un participant actiu en la determinació del comportament de l'adult i en la planificació de la vida familiar. Un gemec o un plor (fins i tot un silenci que dura més del compte) li proporcionaran atenció per part dels pares, que intentaran esbrinar què va malament i adaptar-se a les necessitats de l'infant. D'aquesta manera es produeix un mutu aprenentatge, ja que els pares aprenen a reconèixer els matisos evolutius del comportament vocal de l'infant, i l'infant aprèn noves maneres d'atraure l'atenció. El gemec potser ja no és suficient; plorar d'una manera més continuada potser donarà més bons resultats. O, més endavant, donar cops a un costat del bressol potser serà més efectiu. Durant aquest procés, l'infant pot també adquirir una experiència rudimentària de la tenacitat i de la persistència, o intentar mètodes alternatius per resoldre problemes, sense donar-se per vençut quan fracassa.

Per què, doncs, hem de denegar aquests drets als infants? Per què les pràctiques infantils van enfocades cap a parar l'infant, en lloc d'ensenyar-los —tal com ho fem amb el menjar, la neteja, el llenguatge, els hàbits socials— com, a qui, quan i de quina manera s'han d'expressar aquests drets per tal que siguin acceptables socialment per la cultura i la societat en la qual els infants han de viure?

A la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant, el concepte de "les capacitats evolutives de l'infant" és evident. Pel que fa, concretament, al dret dels infants a participar en la presa de decisions, han sorgit moltes qüestions sobre si els infants tenen o no tenen competències per poder-ne prendre, quin és el nivell de desenvolupament en el qual l'infant té prou maduresa per prendre segons quin tipus de decisions. Aquesta última qüestió sovint va lligada a la idea que s'ha de protegir els infants de massa responsabilitats, de les decisions que poden ser massa difícils, o de les conseqüències d'unes decisions indesitjables. Aquesta idea només és legítima si realment existeix la necessitat clara de protegir

l'infant. Com ja s'ha esmentat abans, aquest és un tema que demana un estudi més profund. Però una ràpida ullada a moltes escoles pot posar en evidència que moltes oportunitats de compartir responsabilitats són desestimades, contrastant amb allò que podem veure en moltes escoles bressol i parvularis.

Els infants del carrer, tornem a dir-ho, prenen decisions que són qüestió de vida o mort, en una edat en què els infants, en altres circumstàncies, encara reben protecció, potser massa i tot. Hem d'aprofundir sobre les condicions que determinen la capacitat de prendre decisions. Què fa que els infants del carrer prenguin les decisions que prenen? Què s'estan perdent pel fet de tenir massa responsabilitats? O bé, desenvolupen, aquests infants, una competència que els nens occidentals no poden tenir, ja que no gaudeixen de les oportunitats d'aprendre la manera d'adquirir responsabilitats quan encara són molt joves? D'altra banda, se'ls dóna massa llibertat per prendre les seves decisions abans que realment estiguin preparats per fer-ho?

Els pares o els adults tenen la responsabilitat de guiar l'infant i de prendre decisions en el seu lloc, però sempre sobre la base d'allò que és el millor per a ell. Acceptar el dret bàsic dels infants de prendre decisions i poder expressar les seves opinions, quan són capaços de fer-ho, crea una situació pel que fa a les decisions dels pares, que no és fàcil de combinar amb l'opinió que els pares tenen un poder absolut sobre els fills. Això no vol dir, per altra part, que la Convenció constitueixi una amenaça pels pares, que encara tenen la responsabilitat primària sobre els fills pel que fa a educar-los i tenir-ne cura. Els pares són la principal font d'amor, cura i suport que un infant pot tenir, i això queda ben clar a la Convenció. La responsabilitat dels pares d'ensenyar a l'infant els seus drets i la manera de fer-los valer d'una forma acceptable dins de la cultura en què viuen també determina clarament fins a quin punt l'infant té possibilitats d'anar contra la voluntat dels pares. Penso que el paper dels pares pot quedar més clar, però no pas debilitat, si el considerem amb relació a les responsabilitats que els drets impliquen, i també als recursos canviants del procés de desenvolupament de l'infant.

Els professionals que estan relacionats amb el món de la infància (psicòlegs, metges, mestres) han descrit el desenvolupament de la mitjana d'infants considerats normals. En fer servir el "desenvolupament normal" com a marc de referència, el nucli dels estudiosos del desenvolupament de l'infant ha partit sovint, d'una manera o altra, de la trajectòria normal. Per tant, l'interès dels estudiosos se centrarà en la vulnerabilitat en termes de possibles traumes, en les dificultats que han d'afrontar els infants i els seus pares, o en el sistema de comunicació i d'informació entre ells, en les febleses comparades amb les forces. Amb els drets dels infants de participar en la presa de decisions, que ara han quedat definits en la Convenció, serà especialment important centrar-se en les capacitats evolutives dels infants des d'un punt de vista positiu, per tractar de determinar quines són les decisions que els infants poden o han de prendre en les diferents etapes del desenvolupament, quin tipus de responsabilitat són capaços de prendre o de



FOTO: IGNASI ROVIRA

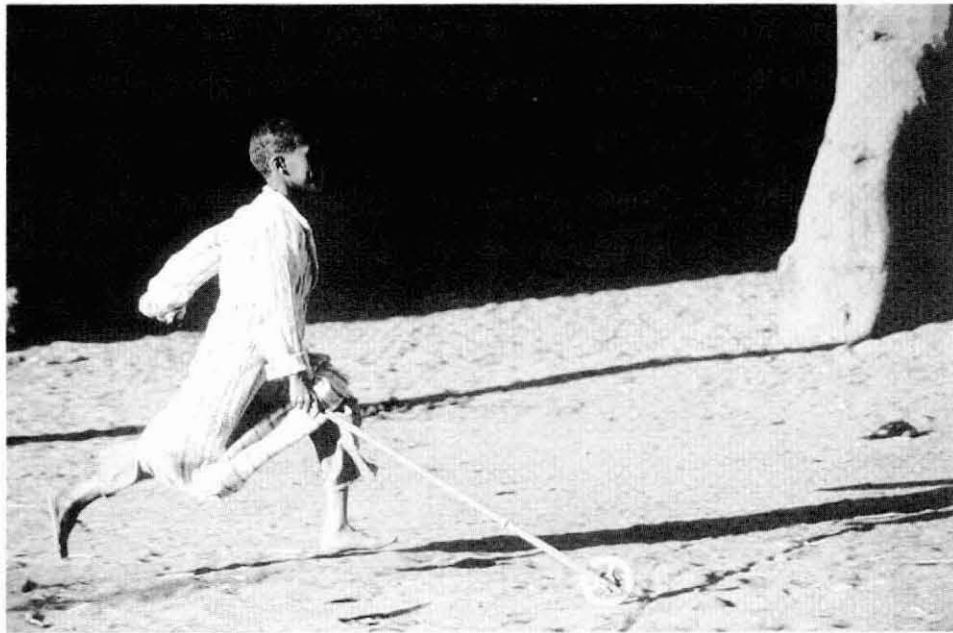


Foto: IGNASI ROVIRA

beneficiar-se'n, i de quina manera poden estimular-se, fomentar i donar suport a aquestes capacitats de prendre decisions i d'adquirir responsabilitats.

Durant el primer any de vida, la densitat de la sinapsi de les cèl·lules del cervell augmenta més que en cap altra fase posterior. Els infants, mitjançant l'observació, l'experimentació i les interaccions sensorials i motrius (més tard també verbals) amb el món material i la gent que els envolta, aprenen el llenguatge de la seva cultura, les relacions clau del seu entorn social i de quina manera funciona el món físic (per exemple, les relacions de causa a efecte, la constància de la matèria, el pes, els volums) pràcticament sense una tutela formal.

Les condicions físiques que afecten el desenvolupament són importants per al desenvolupament mental: les capacitats del cervell es desenvolupen a diferents nivells i depenen, fins a cert punt, de factors de l'entorn com, per exemple, la nutrició. Però també sembla ser que les activitats, a la vegada, estimulen el desenvolupament de la sinapsi. Per tant, les oportunitats d'activitat també han d'influir en el desenvolupament del cervell.

Braselton ha creat un model per fer més entenedores les forces que impulsen l'infant per mitjà de la trajectòria normal del desenvolupament que envolta el concepte de competència. Hi ha tres fonts d'energia, que són les següents:

1. La maduració del sistema nerviós central, la força més poderosa i la més limitadora.
2. El sistema d'alimentació extern, proporcionat pels pares i per l'entorn exterior.
3. El sistema d'alimentació intern, que des de la infància dona a l'infant el sentit de competència interior.

Per aprendre una nova capacitat, l'infant anirà repetint moltes vegades el comportament que està adquirint, fins que se'n cansi. L'energia que s'ha mobilitzat per aconseguir aquesta nova tasca del desenvolupament reforça la realització de l'aprenentatge i l'infant, alhora, es veu impulsat cap a la consecució de la següent fase del desenvolupament. Aquesta motivació es caracteritza per la concentració intensa, el divertiment i la persistència en l'activitat en qüestió, i es pot comprovar fins i tot en els infants més petits que acaben d'aprendre una habilitat nova.

El sistema d'alimentació intern, anomenat per Eckblad motivació "intrínseca o espontània", depèn de la maduració del sistema nerviós central i, per tant, és vulnerable, per exemple, als efectes de la malnutrició. Un infant mal alimentat senzillament no disposarà d'energia per dirigir-la o per intentar noves activitats. L'èxit de l'adquisició de noves capacitats o nova comprensió, sembla ser, fins i tot en infants molt petits, una raó molt important per fomentar el creixement i l'aprenentatge posterior. També dona un "sentit de competència interior", que constitueix un element important en el "sentit del propi jo" de l'infant. Tot això és un

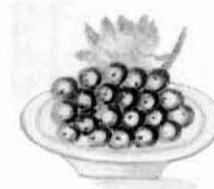
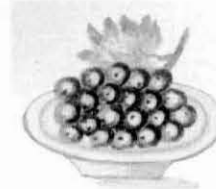
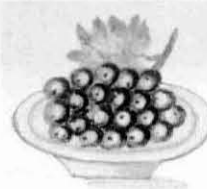
exemple de la manera com els diferents tipus de drets estan interrelacionats. Els drets del desenvolupament no es poden separar dels drets de supervivència i de protecció, i aquests dos últims, al seu torn, tenen uns efectes sobre els drets de desenvolupament i de participació.

Altres motivacions importants del creixement són la resolució de problemes amb èxit i la significativa elaboració del producte, ambdós termes aplicats en el sentit més ampli. El fonament, tant pel que fa a la resolució de problemes com a l'elaboració de producte, constitueix una motivació bàsica de l'ésser humà per entendre i dominar el món (White). Les diferents condicions que es donen en diferents indrets del món plantejaran diferents problemes per resoldre, diferents productes que necessiten ser elaborats. També les diferents persones necessiten aprendre unes habilitats diferents d'empatia, auto-enteniment i autopresentació. Les intel·ligències —o competències—, doncs, estan definides culturalment i són socialment produïdes. Edgard ho va entendre de la manera següent: "La naturalesa de la competència reposa sobre capacitats reals o habilitats que s'apliquen a situacions reals per tal de resoldre problemes importants o per posar de moda uns productes actuals que la societat valora". Si les competències es basen en les possibilitats que l'infant té d'activar capacitats d'experiència corporal, espai, llenguatge, matemàtiques, música i les relacions intrapersonals i interpersonals, es pot concloure que la intel·ligència o les competències es desenvolupen amb relació als altres, i que l'aprenentatge depèn no tan sols de les oportunitats d'experimentació amb el món material, sinó també de les oportunitats socials que fan que els infants posin en funcionament els seus potencials de creixement. Les competències són cooperatives, i treballen conjuntament per construir, fer, crear i resoldre problemes. Així doncs, els tests d'intel·ligència, preparats per un grup determinat de persones d'una cultura determinada, amb experiències i oportunitats d'aprendre més o menys similars, no podran ser aplicats a persones d'altres cultures. També d'aquí es desprèn que tot l'entorn de l'infant, amb relació a una determinada àrea de competència o una altra, és important per al seu desenvolupament cognitiu.

**M.G.F.**

**Extret de:**

Maalfrid Grude FLEKKØY: *Els drets dels infants. Una perspectiva internacional. La Convenció de les Nacions Unides i la seva importància envers els infants*, Barcelona: Diputació de Barcelona, pàg. 14-18.



Amb el nou curs **INFÀNCIA** repren les visites escolars a diferents indrets del nostre país. **Dissabte, 2 de desembre** anirem al **Penedès**, on companyes d'escola bressol i parvulari ens acolliran i explicaran la seva experiència.

## **VISITA AL PENEDÈS**

(El Vendrell, Llorenç del Penedès i Saifores)

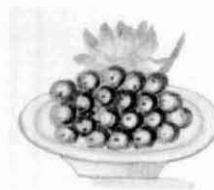
Dissabte, 2 de desembre de 1995

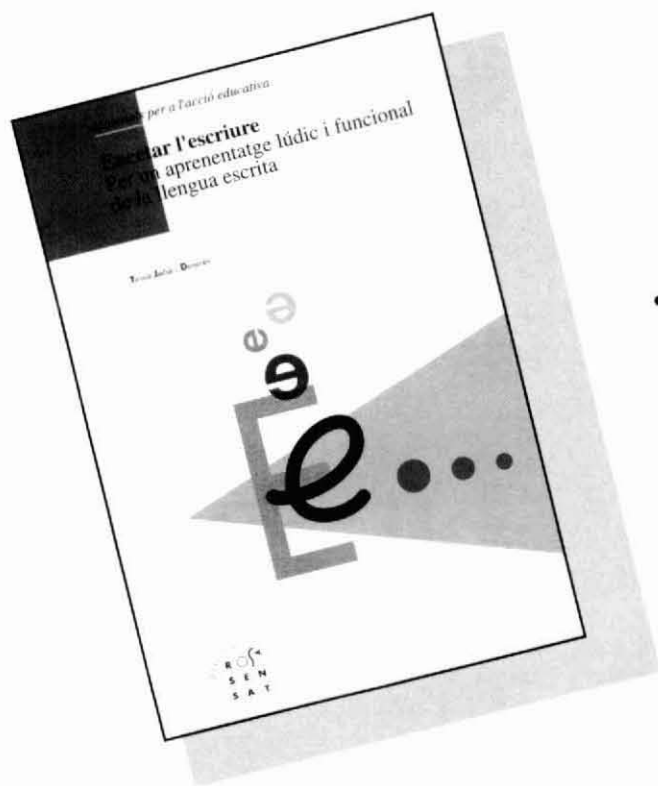
Lloc de trobada:

A **Barcelona**: C. Còrsega, 271  
Hora: 9 del matí

Al **Vendrell**: Monument dels Castells  
carretera N. 340, el Vendrell sud

Hora: 10 h del matí  
Cal que les persones interessades truquin a l'A. M. Rosa Sensat (237 07 01) per encarregar el dinar.





- • • *Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*

**Tessa Julià i Dinarès**

Col·lecció Dossiers Rosa Sensat, 50

PVP: 1.750 PTA

- • • Aquest llibre explica com es treballa a l'aula i a l'escola el llenguatge escrit, com a instrument de comunicació entre les persones, i com ensenyem aquesta habilitat d'una manera distesa, fent viva la idea que tot aprenentatge, per difícil que sigui, pot ser plaent.

**Aquest llibre va quedar finalista a la XII convocatòria del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1992.**

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos  
Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80  
BBSRS (93) 415 67 79  
08008 Barcelona

Distribució: **Triangle S.L.** • C/ de Lepanto, 135-137 • 08013 BARCELONA  
Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

## LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA A L'ESPAI FAMILIAR

MERCÈ BASSET, MONTSERRAT JUBETE i AURORA RIBAS

L'Espai Familiar és un nou servei educatiu adreçat als infants menors de tres anys i a les seves famílies creat amb la intenció de donar resposta a la diversitat de necessitats existents en relació amb la cura i educació de les nenes i els nens. És un servei per a petits i grans, al qual poden assistir els infants dos cops per setmana, acompanyats d'algun adult del seu entorn familiar.

Molts pares sol·liciten els serveis d'una escola bressol perquè els doni suport en l'educació i criança dels fills, però d'altres, per la seva mentalitat, per manca de places o per motius diversos, no utilitzen aquest servei. No obstant això, l'experiència de gairebé cinc anys d'existència de l'Espai Familiar demostra que estan interessats a freqüentar algun centre que complementi i amplii el desenvolupament del seu fill en determinats aspectes com, per exemple, el contacte amb altres infants.

En aquest sentit, l'Espai Familiar és una oferta institucional més, que ofereix als infants un espai educatiu que aporta experiències de joc i relació diferents de les viscudes en el context familiar, i facilita el contacte entre adults que tenen en comú la responsabilitat de fer créixer i educar un infant.

En aquest article pretenem donar a conèixer algunes de les característiques de la intervenció en aquest nou servei, mitjançant l'experiència de dues educadores a l'Espai Familiar de la Zona Franca de Barcelona, anomenat "La Casa dels Colors", i que amb les seves aportacions i la seva tasca han col·laborat a fer-la possible.<sup>1</sup>





**MONTSERRAT JUBETE:** *Quan us vau incorporar a l'Espai Familiar, totes dues teníeu una llarga experiència com educadores d'escola bressol. Què ha comportat aquest canvi per a vosaltres des del punt de vista professional, és a dir, de la vostra intervenció educativa?*

**MERCÈ BASSET:** He de dir que l'escola bressol i l'Espai Familiar només tenen en comú el seu objectiu: optimitzar la qualitat de vida dels infants. Però els mitjans emprats per dur a terme aquesta tasca són certament diferents. Com a punt de partida m'és molt valuós el bagatge adquirit en el coneixement del món infantil, però la praxis és ben distinta.

L'escola bressol assumeix, conjuntament amb la família, la funció sociabilitzadora de l'infant, amb tot el que això comporta, cura física, educativa, afectiva, etc., en un espai de temps notori de la seva vida, i es converteix gairebé en una segona llar que l'infant diferencia bé de la pròpia.

A l'Espai Familiar dues educadores, més una persona de suport en període de pràctiques, tenim cura conjuntament al llarg de la setmana de quatre grups de catorze nenes i nens d'entre sis mesos i tres anys, acompanyats de la mare o del pare, dels avis, les ties, etc., coordinats tots i supervisats per un membre de l'equip Context Infància.

Pel fet d'estar acompanyats de la mare, els infants no prenen necessàriament com a referent un altre adult que no sigui aquesta, si més no a l'inici. Cal un cert procés perquè les meves intervencions tinguin una "autoritat" similar a la que tenien a l'escola bressol, perquè tampoc els lligams afectius no tenen la mateixa rellevància que els que s'estableixen en aquella. L'infant, si té la mare a prop, en principi no sent la necessitat de ser consolat, amanyagat o cridat a l'ordre per un altre adult, i de fet tampoc no és això el que es pretén.

En incorporar-me a l'Espai Familiar m'he adonat que havia de renunciar a certes coses que, fins aleshores, formaven part de la meva cultura d'educadora, per tal de no oposar-me a moltes mares que tenien maneres d'actuar amb el fill molt diferents de la meva, però al cap i a la fi igualment vàlides. He entès que és més senzill fer d'educadora que fer de mare. La mare, deixant de banda que no pot ser tan objectiva, té molta por de fer el ridícul quan, al davant d'altres persones, ha de resoldre amb el fill certes situacions que fàcilment podrien acabar en conflicte. A vegades m'ha costat no intervenir, i deixar-les fer.

**AURORA RIBAS:** A l'inici de l'experiència em va costar trobar el meu lloc com a "educadora", saber intervenir en el moment i de manera adequada, i oferir informació que ajudés les mares a reflexionar, però anant amb compte de no alligonar.





Durant els primers mesos observava la relació que s'establia al llarg de les diades, oferia materials i joguines, i procurava establir una bona relació amb les mares, mantenint-hi petites converses. Més endavant vaig prendre un paper més actiu, i això va causar, en alguns casos, certes dificultats. La meua actuació, en alguns moments, contrastava amb la de la mare, i produïa un resultat ben diferent de l'esperat, ja que era interpretada com una intromissió en la seva forma d'educar el fill. Què podia fer, doncs, per traspasar informació o coneixements que els poguessin servir d'ajuda? En primer lloc vaig procurar deixar de banda les meves opinions personals sobre com educar, i vaig acceptar que els responsables de l'educació dels infants són els pares, tot descobrint que hi ha diferents formes d'intervenció que són igualment vàlides des del punt de vista educatiu.

He après a ser més tolerant i m'he refermat en el fet que els pares i les mares són competents per educar els fills. També m'he adonat que cal esperar el moment oportú per parlar de certes qüestions relatives a l'educació dels infants i les dificultats que aquesta comporta. He constatat que és millor abordar-les de manera general per no ferir susceptibilitats, i que cal esperar a què la demanda de parlar-ne sorgeixi dels pares mateixos, sense anticipar processos.

Quant a la relació amb els infants, també m'he adonat que és diferent de la que establia a l'escola bressol. En els moments íntims, quan el nen es fa mal, o quan



sorgeix un conflicte amb un company o companya, és difícil que des del començament accepti que jo intervingui, ja que la mare hi és present i és l'adult amb qui té el lligam. Precisament aquestes situacions m'han fet adonar de la importància d'establir conjuntament, amb la mare, el pare o l'adult que acompanya l'infant, acords adreçats a resoldre allò que els preocupa, procurant que beneficiïn tant a l'infant com a la dinàmica del grup.

Sovint m'he recordat a mi mateixa que els professionals de l'educació hem de donar suport i col·laborar en la tasca educativa que duen a terme les famílies, i aportar els nostres coneixements i la nostra experiència per posar al seu abast diferents recursos i models d'actuació, i per afavorir una percepció més àmplia de l'infant.

**M. J.:** *La presència dels infants acompanyats pels pares o altres adults introdueix una variable important respecte de la tasca que com educadores fèieu a l'escola bressol. Com descriuríeu la vostra intervenció pel que fa a la parella adult-infant?*

**M. B.:** A l'escola bressol hi ha un període de temps crític, els primers dies en què l'infant ha de separar-se d'aquells que fins aleshores s'ocupaven d'ell, per vincular-se a un tercer desconegut. A l'Espai Familiar això no passa; és per mitjà de la mare o l'adult que acompanya l'infant, que ens apropem a ell. Per aquesta raó,

cal vetllar perquè des del primer moment s'estableixi un *feed-back* positiu amb l'acompanyant. No hi ha dubte que la qualitat de la relació mare-educadora afectarà molt el procés d'integració de l'infant, i la seva acceptació de l'altre. Això ens porta a tenir molta cura perquè, des del començament, els nouvinguts se sentin acollits. És amb aquesta intenció que una de nosaltres s'ocupa especialment de la presentació de qui ve per primera vegada a la resta de mares i infants, per ajudarlos a descobrir que hi ha altres adults en situacions molt semblants a la seva que els poden ser de gran ajut, de la mateixa manera que ells també podran fer les aportacions que vulguin al grup.

**A. R.:** En la tasca diària a l'Espai Familiar m'he adonat que aprendre a gaudir de l'autonomia pròpia i a respectar la de l'altre és un procés que han de fer l'adult i l'infant. Per afavorir aquest procés cal conèixer i acceptar el nen, i fer-se mereixedor de la seva confiança, però també de la de l'adult. La confiança d'ambdós, la guanyes, sobretot, aprofitant situacions en què estem tots tres junts: quan m'afegeixo al joc de l'infant o li proposo alguna activitat, i l'adult pot observar com intervinc amb el seu petit, la meua actitud i la relació que tinc amb ell, i alhora quan l'infant percep que la mare dóna el seu consentiment a la meua intervenció.

He observat que, si es vol forçar l'acceptació d'un cert distanciament entre els dos membres d'una díade, no funciona. Cadascú ha de fer el seu procés. Darrerament he descobert una manera d'afavorir-lo: elaborar conjuntament amb la mare un pla d'acció que afavoreixi l'establiment d'una distància més adequada per a tots dos. Es tracta de parlar de l'infant, del que fa i de com es comporta a casa, i compararlo amb el que fa en el servei, d'explicitar i de confrontar la seva opinió i percepció del fill i la meua, fins a perfilar conjuntament fites i estratègies d'actuació.

Quan el nen demana galetes, vol pintar o vol jugar amb l'aigua, quan el peguen o es fa mal, etc., he observat que el millor és consultar o informar la mare, i acordar conjuntament el que es fa. Sóc la seva col·laboradora, mai la seva competidora, perquè reconec el protagonisme que realment té.

També és important saber-li traspassar els descobriments que vaig fent dels avenços del seu fill: com es relaciona amb els companys, quina activitat l'ha interessat i ha fet mentre la mare assistia a la trobada amb els altres adults; i aprofitar així aquests moments de diàleg individual per incidir en certs aspectes relacionats amb l'infant.

**M. J.:** *Què us ha aportat professionalment aquesta nova experiència?*

**M. B.:** Per a mi personalment ha estat molt profitosa l'experiència adquirida en el decurs de molts anys de treball en una escola bressol, en la qual he tingut sempre molta cura del protagonisme i corresponsabilitat dels pares en l'educació dels infants, a part d'una base teòrica sobre conducció de grups. Però, la possibili-

litat que m'ha ofert el fet de tenir accés a l'actuació espontània dels pares amb els fills durant tanta estona i al llarg de tot el curs, diferent de la que es dóna en l'acollida i lliurament de nens a l'escola bressol, m'ha permès entendre millor els comportaments, tant dels infants com dels pares. Penso que estic més a prop d'uns i altres, que sóc més comprensiva.

**A. R.:** L'experiència en aquest espai, malgrat les dificultats, és força gratificant, per diverses raons. En primer lloc m'ofereix la possibilitat de conèixer i treballar amb adults i infants d'edats diverses. Les dificultats han representat un repte que m'ha fet avançar i ampliar la meua visió del món i, posteriorment, he estat més capaç d'entendre'l. Dóna moltes satisfaccions constatar que el meu treball és útil, i que adults i infants es mostren satisfets dels moments compartits. També m'ha inspirat algunes idees per desenvolupar més àmpliament a l'escola bressol.

En primer lloc, dono per descomptada la importància del lligam família-escola en l'etapa d'educació infantil, i el clima de cordialitat i confiança necessari per establir canals de comunicació fluids. Penso que cal revaloritzar totes aquelles activitats que faciliten el diàleg, l'escolta activa, l'intercanvi entre pares i mestres, sempre amb el respecte i l'honestedat imprescindibles per mantenir contactes de tu a tu.

Jo diria que cal tenir presents tres criteris bàsics:

- *Permeabilitat.* De dintre a fora, però també de fora a dintre, de manera que les coses que els infants viuen a casa tinguin acollida i ressò a l'escola sempre que sigui possible.
- *Flexibilitat.* Flexibilitat en els horaris d'entrada a l'escola bressol perquè s'adeqüi a les diferents necessitats i estils de vida familiars.
- *Disponibilitat i col·laboració.* Les trobades amb famílies haurien de girar al voltant de l'intercanvi, el qual hauria de permetre compartir experiències sobre l'educació de l'infant. Seria interessant obrir l'aula alguns dies determinats, per tal que els pares puguin observar com el nen juga, treballa i es relaciona, i també perquè vegin el treball i la forma de fer de les educadores amb els infants.

**M.B., M.J., A.R.**

## LA MANIPULACIÓ DE MATERIALS COM A RECURS EDUCATIU

ELISABET RIBES i MARY VALERO

**Dues mestres de l'escola bressol Guinbó han vist la necessitat de crear un racó nou a la classe d'infants de dos anys. Es tracta d'un espai per a la manipulació, joc i experimentació amb materials. Aquest article explica la seva experiència de treball i també la resposta dels infants, i ofereix indicacions valuoses per crear-lo.**

Entre els racons de joc de la nostra classe, vam trobar a faltar l'existència d'un espai adequat on els infants poguessin manipular, experimentar i investigar. Calia que aquest racó aportés uns estímuls prou atractius per als nens i nenes, i també que afavorís situacions en les quals ells es disposessin a trobar formes diferents de treball i de joc. Tot això esdevindria font d'aprenentatges.

Aquest racó no solament és favorable a l'assoliment d'uns objectius (en síntesi, els que apareixen reflectits a la taula 1), sinó que també potencia capacitats summament positives en els nens, com la sociabilització, gràcies a totes les situacions comunicatives i d'interacció que genera l'estona de racó. Al mateix temps, el seu nivell de llenguatge es desenvolupa i augmenta —pensem en les fecundes converses entre companys i companyes al voltant de qualsevol incidència produïda en el transcurs d'un joc, o mentre es treballa un material.

Hi ha un altre aspecte que es veu afavorit, aparentment més mecànic, però força útil per a l'activitat quotidiana. Ens referim a l'adquisició de rutines tan simples com les d'endreçar i netejar els estris utilitzats durant el joc. Més endavant repre-



*Contenidors amb diferents materials.*



*Omplim i buidem arròs...*



*Creem històries al petit sorral.*



*Amaguem els animals sota la farina.*

drem el comentari dels efectes positius d'aquesta experiència en l'àmbit extraescolar. Mentrestant, coneguem com es va dur a terme.

### **El racó de les safates**

De bon començament ens vam plantejar aquest racó com un espai fix dins de la classe, accessible en qualsevol ocasió en què els nens volguessin anar-hi a jugar durant l'estona del joc per racons.

El racó s'organitza al voltant d'una prestatgeria. En un dels prestatges, col·loquem diversos contenidors de materials (recipients que poden ser de plàstic o de vímet), degudament classificats. En un altre, disposem les safates amb elements diferents al seu interior (sorra, farina, pasta de sopa, per exemple). A no gaire distància situem les taules, per tal que els infants puguin anar i venir fàcilment transportant les safates i els contenidors que ells hagin triat.

Quant a l'organització del joc pròpiament dita, vam optar per facilitar que es reunís un grup de tres infants per a cada safata. Això senzillament pel fet que, si havíem col·locat les taules arran de paret, quedaven lliures només tres laterals. Mentre es desenvolupa el joc, nens i nenes poden estar drets o seure en cadires, factor que depèn de circumstàncies prou variables, com l'alçada de les taules i dels infants mateixos.

Vam crear una espècie d'estatut per als nens, perquè sabessin, abans de començar el joc, que havien de respectar algunes normes.

L'àrea de joc es limita a les dimensions de la safata; per tant, han de mirar de no llençar res a terra. En el cas que caigués sobre la taula algun dels materials (farina, sorra, etc.), els nens disposen d'una pala i d'una escombreta (com les de cotxe) per recuperar-lo. Per un motiu semblant, intentem evitar que les criatures traslladin el material de les safates a la resta d'espais de la classe. Es pot utilitzar més d'un contenidor amb material divers dins d'una mateixa safata. Tanmateix no es poden barrejar els elements de les diferents safates. Per afavorir un bon aprofitament del joc, procurem que cada infant estigui com a mínim una estona —la que nosaltres considerem indispensable— jugant amb la safata.

Així mateix, la recollida de materials està planificada i, encara que aparentment sembla una rutina intranscendent, és força interessant perquè els infants ja han de procedir al *re-coneixement* dels materials que, per exemple, han abocat sobre la taula, i els han de saber tornar a la safata que correspongui.

D'altra banda, també han de seguir un protocol de neteja i endreça: en haver finalitzat cada temps de joc, els nens s'espolsaran el cos i els peus, sobretot si han

estat manipulant farina; i això ho faran abans de recollir les safates i els contenidors. A continuació han d'endregar novament els contenidors a la prestatgeria, i han de dur les safates de dos en dos, o amb l'ajut de l'educadora, al seu lloc. Com a últim ritual, escombraran el terra amb una escombreta i una pala de juguina.

Encara que repetim amb cura aquest procés, caldrà renovar de tant en tant els diferents materials, i remoure'ls també perquè s'aïegin en el cas que els afecti la humitat. De tota manera —i això és molt més important— caldrà observar si els materials que proposem estimulen l'interès dels infants, o bé si convé presentar-ne d'altres. A la taula 2 podeu veure un resum de l'explicació precedent, pel que fa als materials precisos per a la preparació d'aquest racó.

### I els infants, què hi fan, al racó?

Les possibilitats de la manipulació de materials són immenses. Si posem a l'abast dels nens un material divers, ric en colors, formes i textures, només caldrà posar a prova la seva creativitat i capacitat per improvisar jocs i situacions.

Amb les figuretes de plàstic, dramatitzaran tota mena d'escenes, tan dinàmiques (aventures imaginades per ells) com de construcció d'ambients (paisatges, granges, zoos, carreteres, etc.). En un nivell més immediat de contacte amb els materials i d'experimentació amb ells, procediran, entre d'altres provatures, a omplir i buidar els recipients i fer barreges de colors i tintures. També els interessa molt observar l'efecte de l'aigua en la sorra o la farina, per exemple, o l'efecte que ells mateixos poden provocar en els materials amb les seves mans, fent dibuixos, deixant-hi empremtes, bufant-hi a sobre, remenant-los, etc.

Al llarg del curs hem anat descobrint totes les possibilitats d'aquest racó, amb l'aliçent del clima de relaxació i tranquil·litat en què s'ha desenvolupat. Hem constatat també com un racó d'aquestes característiques és molt adequat per treballar amb nens i nenes hiperactius, amb problemes d'atenció o de relació amb els altres. En algunes ocasions, fins i tot, ens ha servit d'estratègia per a infants que travessaven situacions personals conflictives, pel fet que afavoria aquest ambient serè.

Cal remarcar la importància de la participació de les famílies en la creació del racó. Van col·laborar portant material de casa, la qual cosa feia que la creació del racó es visqués conjuntament amb les famílies i els infants. Més endavant van anar veient el funcionament de les safates a la classe i, engrescats per les peticions dels seus fills, que els demanaven jugar a farina, sorra, etc., quan arribaven a casa, ens van comentar la possibilitat d'oferir-los les safates fora de l'ambient escolar. Les famílies que ho van dur a la pràctica van valorar-ho molt positiva-

ment. Aquesta experiència es va transmetre a l'equip i, com que la van trobar força interessant, va ser recollida per aplicar-la a altres grups d'edat. Amb això es van ampliar les possibilitats d'aquest racó com a eina pedagògica dins del nostre pla de treball a l'escola.

E.R., M.V.

#### Bibliografia

- ALCAÑIZ, I.: "Un sorral a l'aula. Un nou racó de joc", *Guix*, núm. 195, pàg. 45.  
 COLS, C.: "L'aigua", *Infància*, núm. 81, pàg. 12.  
 CUCALA, J.: "La lògica matemàtica a l'escola bressol", *Infància*, núm. 79, pàg. 11.  
 GOLDSCHMIED, E.: "Jocs que embruten: l'aigua", *Infància*, núm. 22, pàg. 14.  
 VEGA, S.: "El tractament de les textures a l'escola bressol", *Guix*, núm. 201-202, pàg. 61.

**Taula 1. Objectius del racó**

- Manipulació, experimentació i investigació amb diferents materials.
- Afavoriment del plaer sensorial.
- Coneixement de diferents materials i textures.
- Discriminació de diferents objectes segons les seves característiques peculiars.
- Establiment de relacions lògico-matemàtiques entre els objectes (aparellament, seriacions, agrupacions, etc.).
- Iniciació a l'oposició entre conceptes com *sec/humit, tou/dur, calent/fred, ple/buit, enterrar/desenterrar*, etc.

**Taula 2. Descripció del material**

- *Safates* de plàstic resistent de 8 cm d'alçada, 38 d'amplada i 54 de llargada.
  - *Tipus d'elements fixos dins de les safates*: farina, farina de galeta, sorra, pasta de sopa, serradures, arròs, llegums, aigua.
- Diversos materials i objectes complementaris distribuïts en diferents contenidors a l'abast dels nens.*
- a) *Material aprofitat*: pots de rodets de fotos, cilindres de cartró de paper higiènic, de cuina... culleretes de gelat, culleretes de farinetes, culleretes de detergent, ampolles petites d'aigua, ampolles petites de iogurt, capsos petites de metall, fusta, cartró, etc., tapadores metàl·liques de pots de diferents mides, pots de iogurt, de natilles, palles, etc.
  - b) *Material natural*: pedres de diverses mides, petxines, closques de coco, taps de suro.
  - c) *Altres materials*: culleres metàl·liques, de fusta i de plàstic, gots de plàstic, coladors, embuts, escuradents, llapis vells.
  - d) *Joguines*: ninots articulats de plàstic, indis i soldats de plàstic, animals, casetes i ponts, arbres de plàstic, construccions de fusta, cotxes petits, molins d'aigua, motllos de plàstic de platja (formes d'animals, etc.).

Col.lecció **ELS VÍDEOS DEL PARVULARI**

## ***Comunicació i llenguatge verbal al parvulari***

Guió i realització: **Agustí Corominas**

Durada: **18 minuts** • Format: **VHS** • PVP: **2.900 ptes.**

- • • Aquest vídeo mostra una sèrie d'estratègies, situacions i materials per al treball de comunicació i llenguatge al parvulari, tot ell en el marc de la Reforma Educativa.

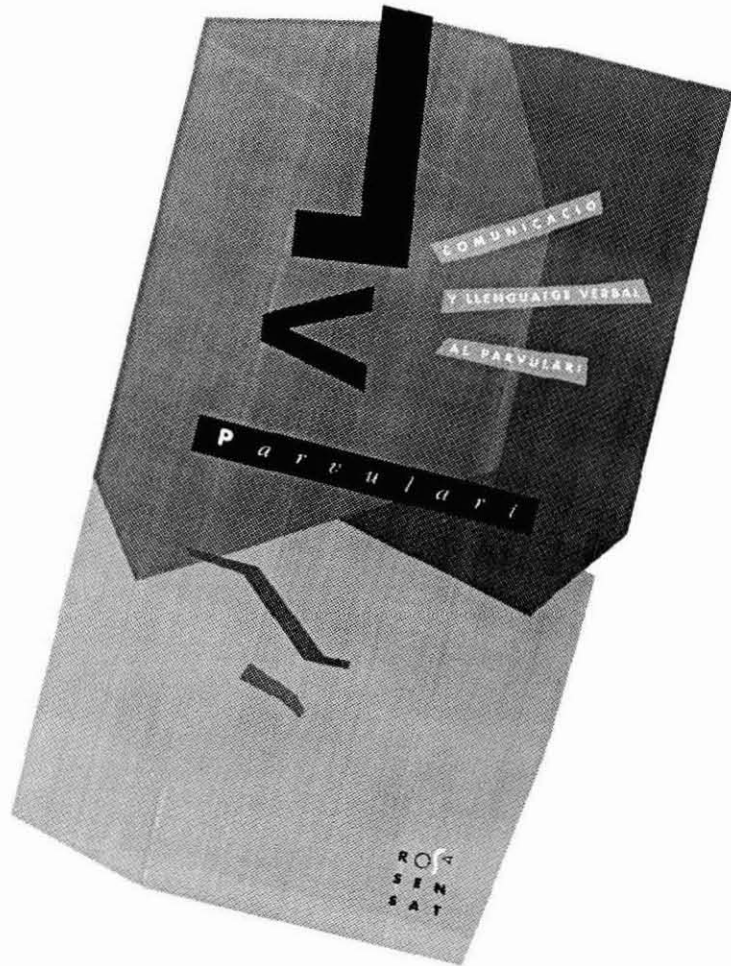
Altres títols de la col.lecció:

- ***L'organització de la classe de 3 anys.***

Amb la col.laboració del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- ***L'observació i l'experimentació al parvulari.***
- ***El coneixement d'un mateix.*** (En preparació)

Distribució: **Triangle S.L.** C/ Lepanto, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94



**R O S A  
S E N  
S A T**

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos  
Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80  
BBSRS 415 67 79  
08008 Barcelona

## Simfonia núm. 6 en fa major *Pastoral*



Representació del mes de setembre, segons un llunari set-centista (JOAN AMADES).

El setembre és el mes de la verema. Aquest mes compta amb un refranyer relacionat amb el vi:

VI DE SETEMBRE  
A LES DONES FA ESTENDRE.

SETEMBRE, EL VEREMADOR,  
TALLA ELS GOTIMS DE DOS EN DOS.

EL SETEMBRE ÉS VEREMADOR,  
I ES FA VI, EL BO I MILLOR.<sup>1</sup>

La simfonia *Pastoral* és un testimoni del gran amor que Ludwig van Beethoven (Bonn, 1770-Viena, 1827) sentia per la natura, on l'esperit humà podia trobar la pau i la felicitat. L'obra és, en certa manera, descriptiva, ja que fou el mateix compositor qui donà títols significatius als diferents moviments, per exemple, al tercer, anomenat "Alegria dels camperols", o al quart, "La tempesta".

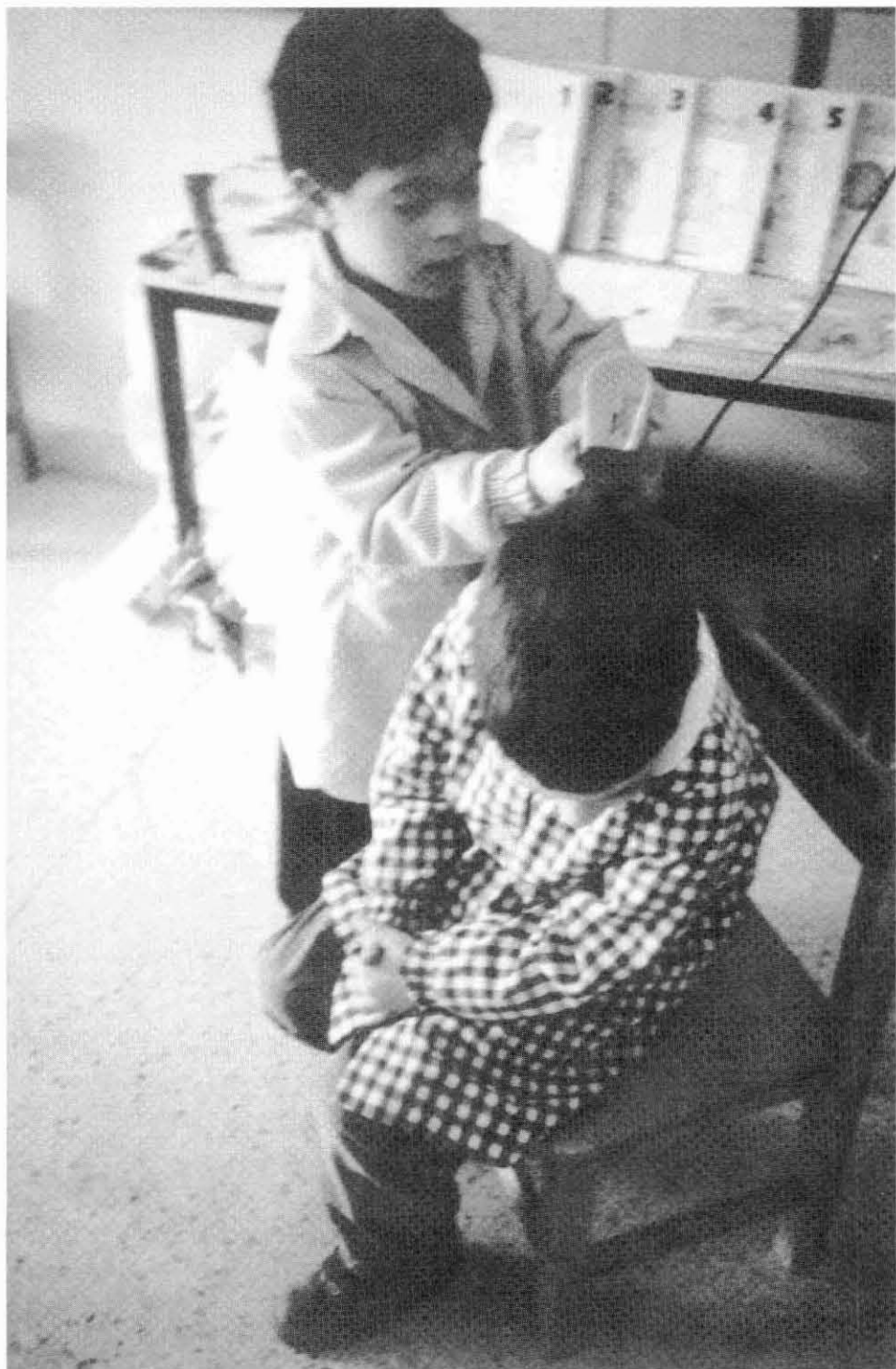
Aquesta vegada us proposo treballar una audició aprofitant un recurs àudio-visual. Es tracta de la versió animada de la *Pastoral* que Walt Disney recrea a la pel·lícula *Fantasia*. El fragment inclou els cinc moviments en una versió reduïda.

La pel·lícula fa una interpretació lliure de l'obra, respectant en tot moment l'íntima adequació entre música i natura que Beethoven pretengué aconseguir quan va concebre l'obra. Així, al primer i al segon moviment, ens trobem dins del món màgic d'uns cavalls voladors i d'uns centaures que festegen. En "L'alegria dels camperols" (el tercer moviment), els centaures s'aparellen i inicien una gran festa entorn del déu del vi. La verema ha donat els seus fruits i cal celebrar-ho! Una forta tempesta espatlla la festa per un moment, però, finalment, el cel s'obre de nou i a poc a poc arriba la nit.

A la versió de *Fantasia*, no li manca el to humorístic i tendre de tots els seus personatges; l'adequació de la música a les accions que descriu és absolutament magistral, sobretot en el fragment de "La tempesta", on la percussió fa ressaltar més encara l'efecte dels llamps i trons.

Miriam Navarro

1. Joan Amades: *Costumari català. El curs de l'any*, vol. IV, pàg. 1043.



Experimentant el material aportat a classe.

escola 3-6

## TOT BUSCANT S'APRÈN

ANNA PONS i M. VICTÒRIA POU

Mitjançant l'experiència que tot seguit s'explica, hem volgut fomentar el treball d'equip, l'autonomia, la investigació i la formulació d'hipòtesis sobre el com i el per què passen les coses; la capacitat i la seguretat en un mateix a l'hora de defensar allò que hom creu, però també la voluntat d'acceptar les propostes i les idees d'altres, i arribar a assolir un propòsit comú.

D'aquestes tasques conjuntes, en diem *tema obert*; tema obert perquè, tal com diu el nom, és el mateix grup de nens i nenes qui tria allò que volen estudiar i saber dels temes proposats. Són els mateixos infants que canalitzen, a partir de debats, totes aquelles preguntes que abans han formulat, i aporten la informació necessària per trobar les respostes i, al mateix temps, provocar noves hipòtesis.

El procés de descoberta ha estat més o menys el mateix per a tots els temes estudiats. Primer de tot, els nens i nenes es reuneixen i proposen a la resta aquells temes que els agradaria estudiar i per què. Les raons són diverses i moltes vegades els costa acabar de ser explícits a l'hora d'especificar la raó de la seva proposta.

Mitjançant una votació, es tria el tema que els sembla més interessant. Un cop triat, la mestra, que fa de moderadora i de fil conductor, els pregunta:

- Què en sabem?
- Què en volem saber?
- Com us sembla que pot passar?
- On ho podeu preguntar?



Els infants responen utilitzant els coneixements previs de què disposen sobre el tema. En el debat inicial sorgeixen les primeres hipòtesis, que caldrà verificar buscant més informació. Moltes vegades, preguntes inicials han quedat respostes en aquest debat, però el tema continua sent tractat, ja que l'interès que mostren és gran i se senten molt motivats.

Totes les respostes dels nens i nenes van quedant anotades amb molta cura en una llibreta que tenim a la classe per a aquest fi, i que està al seu abast. Seguidament se'n fa la lectura. Un cop tot el grup està d'acord amb el que s'ha dit, s'apunten les preguntes noves que caldrà esbrinar, i comença així una nova fase. L'observació, la comparació i la classificació d'informacions, el plantejament de noves hipòtesis i l'experimentació, són vitals i estimulen el seu interès per continuar amb la recerca.

El racó de la classe dedicat a la recerca, a poc a poc, s'omple de llibres, d'escrits dels pares, retalls de diari, fotos, dibuixos dels nens, etc. Tota aquesta informació, l'han aconseguit de les seves fonts de consulta: pares, avis, germans grans, etc.

Cada descobriment, l'exposen a tota la classe, i junts en fan la valoració, l'anàlisi i la síntesi formal. Moltes vegades contrasten opinions, i assoleixen i consoliden aprenentatges que puntualitzaran gràficament i oralment mitjançant la conferència final.

Quan estan contestades i contrastades totes les preguntes amb les informacions i les solucions, cada infant s'apunta al grup que parlarà d'allò que ell creu que domina. Després, en petits grups, ho preparen fent dibuixos senzills, on la mestra escriu allò que ells li comuniquen que han decidit explicar a la conferència. Un cop assajat a la classe, ja estan a punt per fer la xerrada al grup paral·lel. Cada grup prepara la ponència amb el material que considera necessari: dibuixos, llibres, objectes, etc., que han recollit.

Al final de cada conferència s'obre un debat, i són els mateixos nens, generalment, els que contesten les preguntes formulades pels seus companys. El paper de la mestra és el de moderadora; ajuda a recopilar les informacions i anota allò que rep cada dia. És la que llegeix i porta el fil de la investigació, sempre en un segon terme, ja que no dona respostes sinó que els anima perquè les busquin a diferents llocs. És la que, de vegades, respon alguna pregunta contestant amb una altra i obre pas a una reflexió a partir de la qual poden tirar endavant amb la descoberta.

La durada de les sessions és diferent, segons el tema; el tema es dona per acabat quan estan contestades totes les preguntes, és a dir, quan ha conclòs la recerca originada per la proposta.

Cada setmana dediquem dues tardes a aquestes sessions. Diàriament, els matins,



*La col·laboració d'una mare.*



*A la conferència, cada grup exposa les seves descobertes.*

## Espai per a una creativitat sense límit

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,  
Gouache, Barnís fixador,  
Pasta Blanca per enganxar.  
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

**MANLEY®**

recollim les informacions concretes per anotar-les a la llibreta i llegir-les i discutir-les els dies de reunió. Tot i això, sempre que hi ha una experiència poc habitual del tema, es detura la classe i en parlem tots. De vegades els nens hi estan tan ficats que els costa esperar els dies de debat.

Les respostes i les diverses informacions, les aconsegueixen dels seus pares. Són els mateixos nens i nenes qui els hi han implicat. D'altra banda la resposta dels pares ha estat molt positiva i molt col·laboradora.

Durant el desenvolupament de la recerca anem elaborant un dossier amb les diferents propostes de treball gràfic que han anat sorgint, on queden reflectides les evolucions de recerca i descoberta. Cada vegada que l'infant arriba a casa amb un dossier acabat i explica com ha aconseguit les informacions i com ha elaborat cada un dels treballs, els pares poden constatar allò que realment ha assolit i fins on ha arribat en els aprenentatges formals. Els dossiers tenen la finalitat de poder servir als mateixos nens com una font de consulta. Consten de tres parts. La primera conté les propostes inicials i el tema escollit en el procés de votació. La segona part consta de l'elaboració i plantejament de les preguntes i les hipòtesis fetes. A la tercera part hi ha els treballs fets pels nens i nenes, ordenats segons les respostes aconseguides.

Als educadors, no ens ha de fer por que siguin els nens i nenes els que facin la tria del tema, que diguin com el volen i allò que volen descobrir, ja que mai escol·len temes dels que no tinguin algun coneixement previ. El que fan és triar i (o) aprofundir sobre allò que ja saben i que els preocupa. Els temes que han plantejat fins ara, i que hem estudiat, són la bicicleta, el tabac, els estels, com entren els nens dins la panxa de la mare i el telèfon.

La pràctica ens ha demostrat que els infants són ben capaços de plantejar allò que volen estudiar. Aquesta possibilitat els ajuda a ser més responsables, autònoms, i més conscients del treball i, el més important de tot, els provoca la il·lusió d'aprendre. Han esdevingut més vitals i amb ganes de buscar respostes. Les portes de la classe estan obertes al món extern, i l'equip de treball està format pels nens i nenes i la mestra. Nosaltres, les mestres, hem après molt, i hem pogut gaudir de les seves descobertes que, poc a poc, han esdevingut aprenentatges.

A.P., V.P.

## ANEM ALS BOMBERS

EMPAR CERDÀ

### Per què aquesta experiència

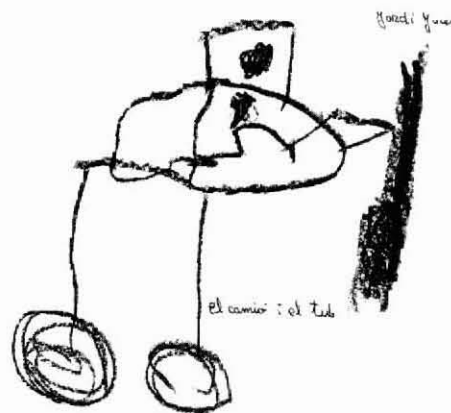
Ho vulguem o no, en el nostre entorn es produeixen molts tipus d'accidents. En aquest article pensem en els incendis. Tant si es produeixen a casa, a l'escola o al carrer, sempre hi pot haver un xiquet o una xiqueta. De vegades són ells mateixos els que poden produir un foc, jugant amb encenedors, amb endolls, etc. Els xiquets, espantats davant d'aquesta situació, no saben què han de fer, tenen por i s'amaguen pensant que són culpables; pot passar, fins i tot, que no contestin a la crida que fan els bombers, cosa que complica més encara la situació i posa en perill la vida de tots.

Vaig interessar-me per aquest tema, i em va caure a les mans una revista d'informació adreçada a professionals (bombers i Protecció Civil), on vaig llegir un article que us assegure que em va commoure. Contava un bomber com va anar a apagar un incendi produït en una casa, on va trobar entre fum i foc un xiquet que li deia "no sabia què fer i ací no venia ningú". El xiquet va morir pocs minuts després. El bomber afegia que no oblidaria mai aquella careta innocent, i recordava que, casos com aquests, n'hi havia molts.



fonda  
24-993

El foc



La lectura d'aquest article em donà molta força per portar endavant el meu plantejament de què hauria de ser una visita al parc de bombers, la qual ha de respondre a la necessitat que tenen els xiquets i xiquetes de desenvolupar recursos davant les situacions de risc de la vida quotidiana.

## Organització prèvia

Ens vam posar en contacte amb el parc de bombers de la muntanya d'Alcoi, tot fent una petició de visita per escrit i personalment, i també per organitzar conjuntament les activitats de la visita. Després vam fer una reunió amb els pares i mares per informar-los d'aquesta eixida, i demanar la col·laboració i autorització adients. Aquesta eixida, la teníem programada des del començament de curs; els pares estaven d'acord amb la proposta, molt implicats i amb ganes de col·laborar. Es va fer el mes de març. Vam sol·licitar a l'associació de pares col·laboració econòmica per a les despeses de transport, i que un grup de mares ens acompanyés a l'eixida. L'horari es va delimitar tenint en compte l'horari dels bombers destinats a aquest tipus d'activitats, però dins de l'horari escolar. L'eixida va durar entre les 15,30 h i les 17 h de la vesprada.

## Activitats desenvolupades

### A la classe abans de l'eixida

En una de les assemblees de classe, es va fer la proposta d'anar als bombers. A partir d'ací van sorgir tota mena de qüestions sobre els bombers: què en sabem, i què en volem saber, dels bombers? No us podeu imaginar la quantitat de res-

postes i qüestions que aportaren els xiquets: volien veure els camions, i saber per què porten sirena, i si baixarien pel tub, i què hi feien, els bombers, al foc. Com que ja estava concretat el dia de la visita, vam marcar el calendari de l'aula amb un camió roig menut, dibuixat amb una sirena inclosa.

Cada dia els havíem de recordar:

- Com havien d'anar: en grup, en autobús, en silenci per escoltar als bombers.
- Què preguntàriem: tot allò que volem saber i que ens agrada.
- Com aniríem vestits nosaltres: amb xandall i sabates esportives.

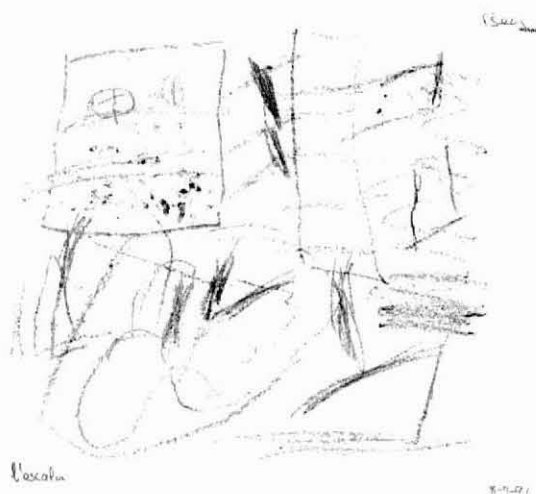
Això es va repetir al voltant de dues setmanes.

### Ja hi som, al parc de bombers

Ens va rebre un bomber a la porta del parc. Ens va explicar que es diuen *bombers* i no *apagafocs* perquè treballen amb bombes d'aigua. Les preguntes que ens feia eren curtes i senzilles: què volíem saber, què volíem veure?

Vam veure els camions, i hi vam pujar, tot mirant el seu interior i escoltant la sirena. Ens van fer una xicoteta representació d'una eixida. Quan sona el telèfon, això és un avís per als bombers perquè surtin a apagar un foc. Va sonar el telèfon, ells van córrer cap als camions, van posar la sirena en marxa, disposats a sortir. El mateix bomber ens va ensenyar algunes de les instal·lacions que prèviament havíem acordat que ens ensenyarien i ens va explicar quina finalitat tenia cadascuna.

El bomber va explicar als xiquets que, si a casa d'ells hi hagués foc, no havien d'amagar-se en cap armari, ni sota el llit. Havien d'eixir al balcó o a l'escala i



demanar ajuda i auxili. També ens va dir que, com quan hi ha foc també hi ha fum, haurien d'arrossegar-se per terra, i avançar a poc a poc, ja que el fum no deixa veure res i provoca tos i mucositats, cosa que és molt molesta. Havien de procurar fer-se veure i sentir. Després d'aquesta explicació, que va semblar un conte, i que els xiquets i xiquetes van escoltar amb molta atenció, vam passar a l'acció.

Ens havien preparat una habitació plena de fum, on hi havia una taula, de la qual només es veien les potes, si ens arrossegàvem per terra. El bomber ens va recordar que el fum sempre puja, i només deixa veure per baix si anem de quatre grapes. Ens digué també que aquest fum era especial, perquè l'autèntic ens faria tossir i treure mocs i llàgrimes. Per aquest motiu ens convidà a posar-nos l'equip autònom (màscara d'aire comprimit per respirar). Tots els xiquets i xiquetes van accedir a emprovar-se'l. Seguidament vam passar als patis, on els xiquets van tirar aigua amb una mànega de les més menudes, amb el casc posat.

El bomber va portar els xiquets a una sala de reunions on els va fer seure a terra i respondre a unes preguntes:

- Què era el que més els havia agradat? Van respondre tots alhora que arrossegar-se per sota el fum (va ser un impacte per a ells).
- Qui eren els bombers? *Els seus amics.*
- No haurien d'amagar-se... *ni a l'armari ni sota el llit.*
- Eixir a... *l'escala o el balcó.*
- Demanar... *auxili o ajuda.*

Ens va dir que estava molt content de veure aquest grup tan interessat en el que ell explicava, i d'haver-nos rebut. Ens vam acomiadar amb una abraçada i amb les besades de tothom.

### Què vàrem assolir?

Als pares, els va sorprendre molt la resposta dels xiquets i xiquetes, que encara són menuts, en una situació estranya per a ells, fora de l'escola i del seu ambient habitual: l'interès, la seguretat amb què va actuar aquest grup, i el que poden donar de si els xiquets.

Per als xiquets mateixos, va ser una experiència molt gratificant. Deien tots que volien ser bombers. A la classe escenificaven i reproduïen allò que havien fet al parc de bombers. Recordaven molt bé les indicacions del bomber: quan havíem d'anar de quatre grapes, eixir al balcó o a la porta. Amb tots els dibuixos que els xiquets i les xiquetes van fer, vam confeccionar un llibre, que es va convertir en el més preuat de la prestatgeria de la classe.

Jo, com educadora, vaig sentir que l'eixida havia estat un èxit i que tot havia sortit com s'havia previst. Pretenia que coneguessin un dels perills presents a la vida quotidiana i que adquirissin nous recursos per actuar de manera més autònoma. Tots dos objectius van ser assolits.

Els bombers ens van comentar que, si es preparava abans, es podien adaptar al nivell exigut per a cada edat. Van considerar que havia valgut la pena l'esforç de la planificació i la preparació d'activitats, perquè, sense l'ajuda i col·laboració mútua educadora-bomber, l'experiència no hagués estat possible.

Agraïm molt especialment la implicació del bomber que va dur endavant l'activitat, perquè, sense la seua col·laboració, l'experiència no s'hauria desenvolupat tant satisfactòriament.

E.C.

# PROJECTE FLOPI - EDUCACIÓ INFANTIL (3, 4 i 5 anys)

## DES DE, PER A, I PER...LA REFORMA

### AL PROJECTE FLOPI TROBARÀS:

- UN DESENVOLUPAMENT GLOBALITZAT DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.
- UN APRENENTATGE SIGNIFICATIU, PARTINT DELS CONEIXEMENTS PREVIS.
- UNA CLARA SEQÜENCIALITZACIÓ DELS CONTINGUTS AMB PROGRAMACIONS PER A CADA NIVELL I PER A CADA UNITAT DIDÀCTICA DIFERENCIANT:
  - CONCEPTES, PROCEDIMENTS I ACTITUDS.
- UNA ÀMPLIA VARIETAT DE SITUACIONS D'APRENENTATGE QUE PERMETRAN ADEQUAR EL PROJECTE A LA REALITAT DE LES AULES (TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT)



- Flopi 3 anys
  - Flopi 1r. trimestre
  - Flopi 2n. trimestre
  - Flopi 3r. trimestre + Grafomotricitat 1
  - Material de suport didàctic 3 anys
- Flopi 4 anys
  - Flopi 1r. trimestre + Grafomotricitat 2
  - Flopi 2n. trimestre + Grafomotricitat 3
  - Flopi 3r. trimestre + Grafomotricitat 4
  - Material de suport didàctic 4 anys
- Flopi 5 anys
  - Flopi 1r. trimestre + Grafomotricitat 5
  - Flopi 2n. trimestre
  - Flopi 3r. trimestre
  - Material de suport didàctic 5 anys



CADASCUN DELS TRES NIVELLS CONTÉ UNA SÈRIE D'UNITATS DIDÀCTIQUES EDITADES EN QUADERNS INDEPENDENTS I SEQUENCIALITZADES PER TRIMESTRES. PRESENTATS EN UNA CARPETA D'ACETAT TRANSPARENT CONTENINT LES UNITATS CORRESPONENTS A L'ESMENTAT PERÍODE.

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-BARCELONA

Edicions Cadí, s.l.



c/Concepción Arenal 144-1º-Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216-08027 - BARCELONA

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE FLOPI**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat..... Telèfon.....

Província..... Codi postal.....

DIRECTOR  COORDINADOR DE CICLE  CAP D'ESTUDIS  PROFESSOR

NOM i COGNOMS.....

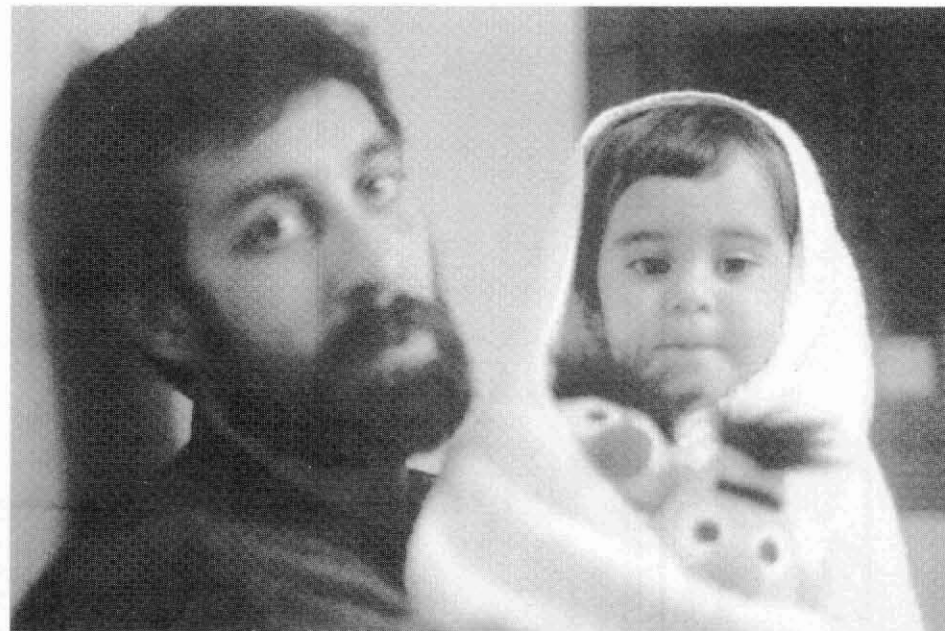
## BARRI SÈSAM

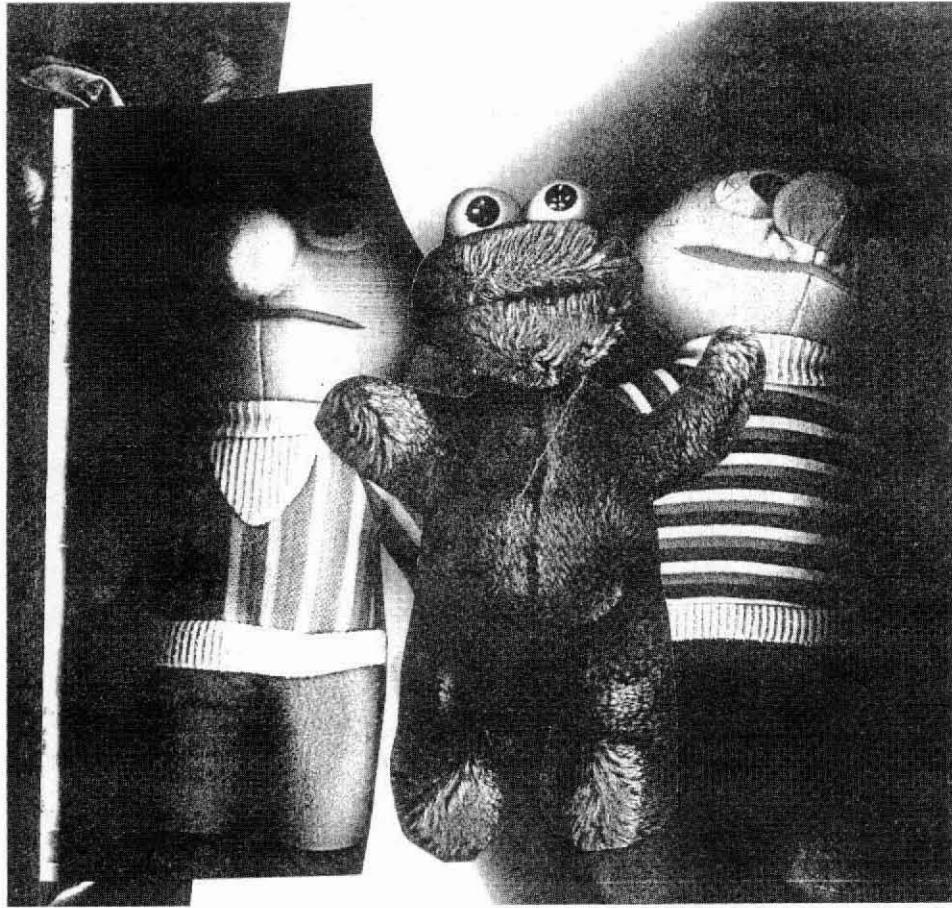
MARTA SELVA i ANNA SOLÀ

*Barri Sèsam*<sup>1</sup> és un programa de televisió produït per la Children's Television Workshop (CTW), específicament creat per a un públic d'edats compreses entre 0 i 6 anys. Aquest programa va néixer els primers anys de la dècada de 1960 amb una voluntat clara de transmetre continguts educatius i formadors mitjançant una posada en escena distesa i divertida.

Aquestes intencions s'inscriuen, d'una banda, en la necessitat d'aprofundir en la idea de considerar el mitjà televisiu com un mitjà d'àmplies possibilitats formadores i, de l'altra, en el fet de constatar l'existència d'un sector de població poc atès per la institució acadèmica, que necessita un reforç en el seu procés educatiu. Això es va plantejar als Estats Units des d'una idea de la televisió pública com a servei.

El programa pretén donar resposta a les dues premisses esmentades i, per tant, els diferents segments que el componen aniran en la direcció d'assegurar aquest ús positiu de la televisió, tot dedicant espais específics a temes com els de la prelectura, conceptes de lògica matemàtica, iniciació al càlcul, plàstica, fonètica, educació cívica, etc., és a dir, un ventall curricular complet, que acull gairebé tot el que una educadora o un educador, en la nostra àrea cultural, voldria desenvolupar en l'espai de formació dels infants entre 0 i 6 anys. A més, els responsables





de *Barri Sèsam*, coherents amb les seves intencions educatives, no toleren de cap manera la publicitat, i no deixen que interfereixi durant l'emissió del programa.

L'acceptació i valoració que els pedagogs i pedagogues, psicòlegs, mestres i pares i mares han manifestat respecte d'aquest programa, segons els estudis que la mateixa productora difon, han estat contundents i explícits en la demostració de la seva eficàcia. Com a dada emblemàtica, es continua esgrimint el fet que el rendiment dels aprenentatges entre les capes de població que consumeixen la seva producció, *Sesam Street*, és notablement superior respecte al d'aquells que no ho fan. Les seves dades, a més, insisteixen a oferir informacions comparatives referides a espais en què la població presenta seriosos problemes d'integració a una cultura dominant, com ara els barris perifèrics de les grans ciutats nord-americanes, poblats per negres, hispans i asiàtics.

Els mateixos arguments i les mateixes característiques es refereixen a àrees de població fora de la comunitat nord-americana, on també arriba el seu programa, degudament traduït i reelaborat segons uns esquemes ferris de treball avaluatori. El programa, venut com a model d'eficàcia educativa, s'ha utilitzat com a model per a la creació de *shows* autòctons i nous en més de cent trenta països i en catorze idiomes diferents, des de Llatinoamèrica fins al continent europeu, Àfrica, etc.

És totalment cert que l'existència d'uns materials televisius que, en comptes de pretendre simplement extreure rendibilitat publicitària, directa o indirecta, dels seus usuaris, acullin com a principi vertebrador seu un servei amb voluntat formativa, és un fenomen que obre un camí d'esperança sobre el mitjà televisiu.

Indiscutiblement, pensem que l'existència d'un programa com *Sesam Street* no hauria de ser motiu d'estudi pel fet de la seva excepcionalitat. Al contrari, una pluralitat de programes amb les mateixes intencions de no-agressió o no-instrumentalització de la infància, haurien de fer possible que la crítica que ara iniciem sobre els continguts i els *aromes* ideològics d'aquestes produccions, no comptés amb una certa prevenció del caire reivindicador que podria implicar abordar la dissecció dels materials que tant *Sesam Street* com els seus dofins hispà i català *Barrio Sésamo* i *Barri Sèsam* ofereixen als futurs telespectadors, conscients com som d'aquest caire d'excepcionalitat de la proposta.

Davant la unanimitat respecte de la seva eficàcia i de les excel·lències que esgrimeix, sobretot la mateixa productora i l'equip que col·labora en l'elaboració dels episodis, s'han de tenir presents d'altres veus com la del comunicòleg Armand Mattelart, que va analitzar des d'una posició eminentment ideològica el contingut d'aquests programes, especialment els destinats a Llatinoamèrica.

Aquests comentaris poden fer-se extensius al nostre país, sobretot pel que fa als



programes que des fa uns quants anys s'estan emetent. Mattelart prioritza com a base del seu discurs crític el fet que *Sesam Street* comportava una difusió explícita i majestàtica d'un model de vida totalment allunyat de la realitat social, cultural i econòmica a la qual s'adreçava. Aquest fet interferia en els senyals d'identitat imprescindibles per a l'assumpció i el coneixement de l'entorn afectiu, cultural, econòmic i social, com a punt des d'on s'han de produir els aprenentatges.

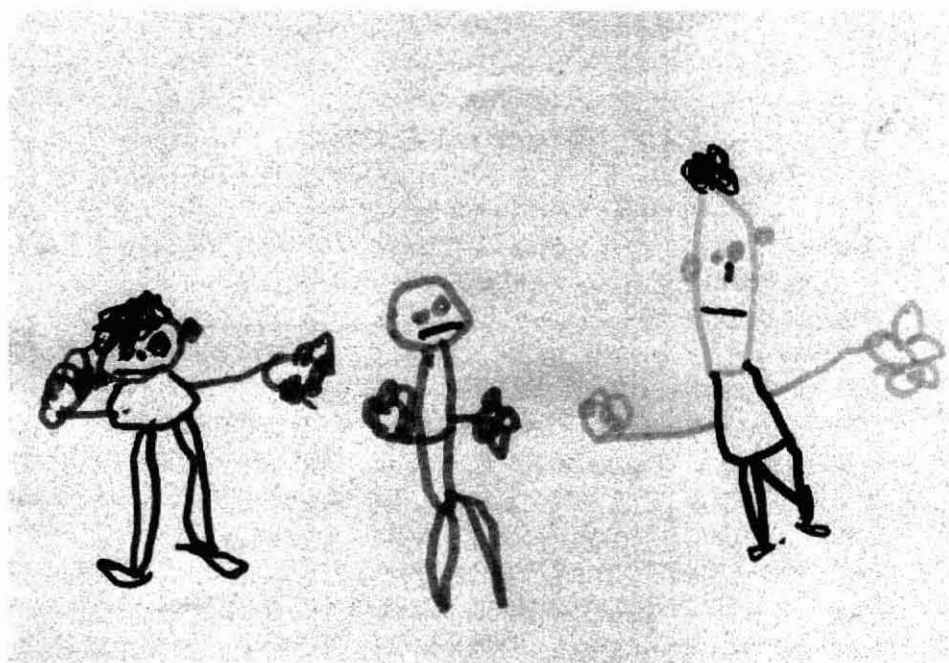
Mattelart cita com a exemple el document que el Ministeri d'Educació peruà va redactar el 1972, amb motiu de la denegació del permís d'exhibició en les estacions de televisió nacionals de *Sesam Street*. Entre les argumentacions que addueixen els experts peruans remarcaven que *Sesam Street* pretenia "[...] acostumar a los niños, mediante motivaciones audiovisuales de gran impacto, a la idea de ordenamientos esquemáticos, rigurosos y permanentes [...]", cosa que consideraven totalment contrària a l'esperit de la seva llei general d'educació. Aquesta avaluació encaixa de ple amb una de les característiques dels diferents segments del programa: la seva rigidesa i unidireccionalitat.

Un altre dels aspectes sobre el qual Mattelart insisteix és el fet que la pretesa pluralitat de les situacions que es representen sempre està reflectida des del tractament oclusiu dels conflictes i dels motius reals o de fons que el provoquen. Això crea un món irreal que, per efecte de les estratègies del programa, descansa sempre sobre un món concordant amb el model desideologitzat nord-americà, que esdevé així categoria internacional o universal. I és sobretot des d'aquesta categorització que el programa s'ha pogut difondre a aquells cent trenta països que esmentàvem al principi, entre els quals es troba l'Estat espanyol.

L'escenografia *middle-west* de *Sesam Street* reforçava (i reforça encara) el paper dels Estats Units d'Amèrica com a mirall on es reflecteix imbatiblement el primer món, primer món-model al qual s'ha d'arribar per la via de l'assumpció de tota una sèrie de rituals socials, de conducta, de coneixements i d'aprenentatges que per la simple pertinença dels programes nacionals al programa-mare, *Sesam Street*, queden revalidats, interioritzats com a imprescindibles per a la vertebració moderna de la nostra cultura.

Al costat d'aquestes consideracions que feia Mattelart l'any 1974, en aquests moments en què el debat sobre la necessitat de redefinició de la utilitat de la televisió s'ha revelat imprescindible, cal afegir criticitat a aquesta proposta de televisió. D'entrada, el context televisiu del nostre país s'ha destacat molt més en el terreny dels usos i abusos televisius, i l'addicció al mitjà ha generat ja una tal quantitat d'efectes i de preocupacions, que la base optimista sobre la qual se sustentava la consideració d'eficàcia del mitjà i del programa no pot ser sostinguda ni assumida de la mateixa manera.

També han estat discutides àmpliament les teories que presumien la necessitat de





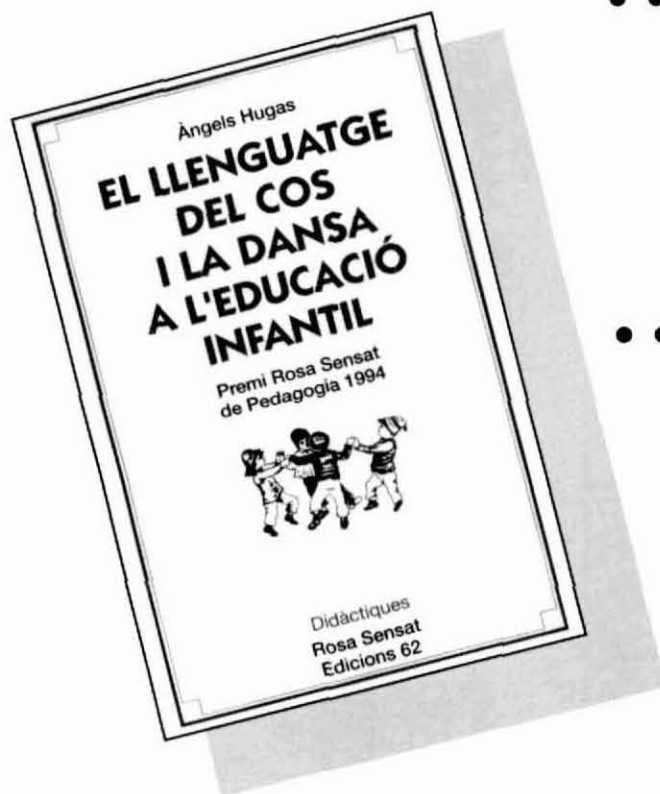
no perdre temps en la formació, i ara mateix un dels problemes claus en la formació inicial dels infants a qui va destinat el programa és la seva dedicació al descobriment personal del món per mitjà de l'aprenentatge del joc. La situació d'avaluació perpètua a la qual se sotmeten nens i nenes és en tot cas excessiva, i l'aprenentatge que hauria de reforçar-se és més aviat vital i social que no pas curricular.

*Barrio Sésamo*, anomenat així a l'Estat espanyol, es programa per part de la televisió pública en uns horaris que seguim pensant que haurien d'estar destinats majoritàriament al lleure i al joc, i de manera accidental o opcional, segons un criteri adult, al consum televisiu divers i lliurement triat. Això pressuposa, si es vol, educar en el consum televisiu o comunicacional des de la perspectiva de ritus d'oci, un d'entre els molts ritus possibles que ajudin a estructurar una independència respecte del temps lliure enfront del buit que provoca a la persona teleaddicta l'absència de l'entreteniment organitzat a què s'habituen des dels primers mesos de vida.

És absolutament impossible desenvolupar en l'espai que tenim una valoració crítica per parcel·les del programa que hem pogut veure en la nostra televisió de la mà de l'inafaust Espinete. La nova etapa que ara s'està preparant i produint proposa, segons coneixem, una remodelació dels continguts, de les estratègies i de la posada en escena, molt més propera a una realitat diversa. D'aquesta realitat, cal donar prioritat positivament als sectors més marginats, però no des de la seva homologació als models dominants, sinó des de l'assumpció de les seves particularitats, tot recreant un món divers i, per tant, menys modèlic i més proper. Les intencions, en principi, són fàcilment assumibles, tot i que, tal com hem assenyalat, el problema de fons és un altre.

**M.S., A.S.**

1. Utilitzem el nom del programa en català per referir-nos indistintament als programes emesos en castellà i català a l'Estat espanyol: *Barrio Sésamo* i *Barri Sésam*.



• • • *El llenguatge del cos i la dansa a l'educació infantil*  
**Àngels Hugas**

Col·lecció Rosa Sensat / Edicions 62, núm. 42

- • • L'objectiu bàsic d'aquest treball és atorgar un tractament educatiu a la comunicació no verbal, presentant el llenguatge corporal com un llenguatge expressiu, tan important com els altres.

Aquest llibre està dedicat a l'educació infantil, però el seu contingut pot ser útil, aplicable i transferible a cicles superiors.

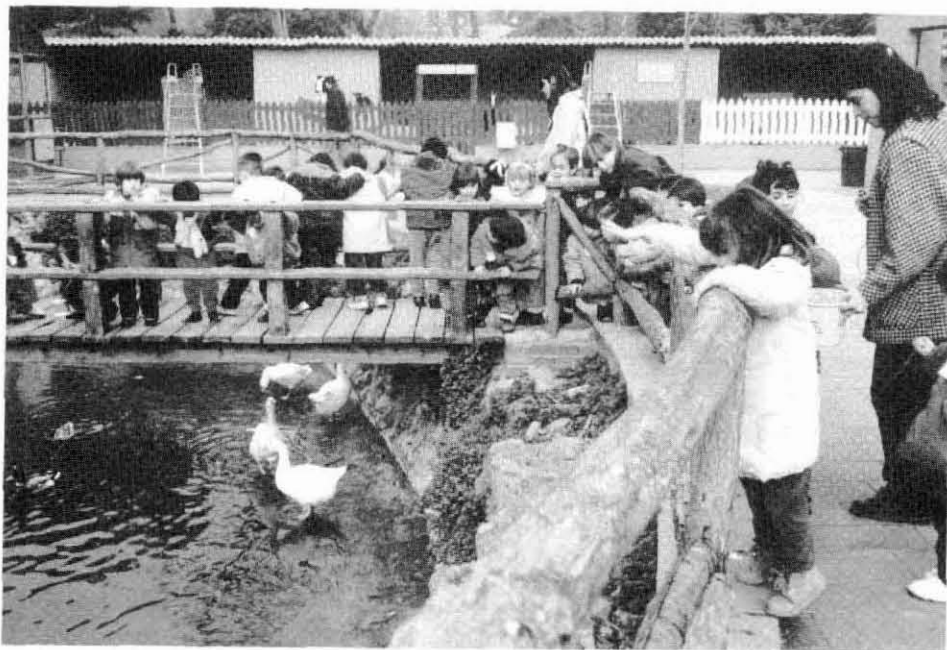
**Aquest llibre ha rebut el Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1994.**

R O S A S E N S A T

**Associació de Mestres  
 Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos  
 Tel. (93) 237 07 01 • Fax (93) 415 36 80  
 BBSRS (93) 415 67 79  
 08008 Barcelona

**Distribuciones de Enlace** • Bruc, 49 • 08009 BARCELONA • Tel. (93) 317 52 66



infant i societat

## EL CONEIXEMENT DE LA CIUTAT

ESTEVE BARANDICA, ANTÒNIA HERNÁNDEZ i ARACELI VILARRASA

L'escola necessita la ciutat, ja que és el lloc de trobada entre els alumnes i la seva realitat. La ciutat necessita l'escola per fer-la participar dels problemes rellevants que la societat té plantejats i comprometre l'aprenentatge escolar en una formació integral de la persona, és a dir, en una educació per a la ciutadania. És a partir de la confluència d'aquests interessos que es va establir el diàleg educatiu entre l'escola i la ciutat.

Per tal d'articular i orientar aquest diàleg educatiu entre l'escola i la ciutat es va crear el Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola.

El Consell és una estructura de coordinació, creada l'any 1991, que agrupa totes les institucions municipals, o aquelles en què l'Ajuntament de Barcelona té una participació, i que generen activitats educatives per al coneixement de la ciutat adreçades a escolars de totes les edats. Actualment aquest Consell està constituït per trenta institucions.

Les tasques del Consell impulsades des del Servei de Coneixement de la ciutat de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) són, bàsicament, aquestes:

- Coordinar les diferents institucions que ofereixen programes educatius i activitats escolars.
- *Facilitar la integració curricular de les ofertes educatives de les institucions ciutadanes per poder millorar els seus criteris d'actuació.*
- Crear canals d'informació i de difusió que s'adaptin a les necessitats de les escoles, i permetin als educadors i educadores fer un bon ús de les propostes de les institucions.
- Generar activitats de formació permanent per als professionals, monitors i mestres que participen en els programes educatius de les institucions.
- Crear materials curriculars i recursos didàctics que facilitin l'estudi de la ciutat a l'escola.

El Consell està constituït per serveis i institucions que tenen com a funció específica la mediació entre els ciutadans i la cultura (com, per exemple, els museus), i per institucions i empreses amb altres funcions (com, per exemple, empreses de serveis), que volen assumir el seu compromís i la seva responsabilitat en l'educació dels futurs ciutadans.

Per tant, el Consell de Coordinació Pedagògica "Barcelona a l'escola" és el que vertebrava la ciutat real, i s'ofereix com a xarxa territorial educativa al servei de l'escola per tal d'aconseguir que la ciutat sigui

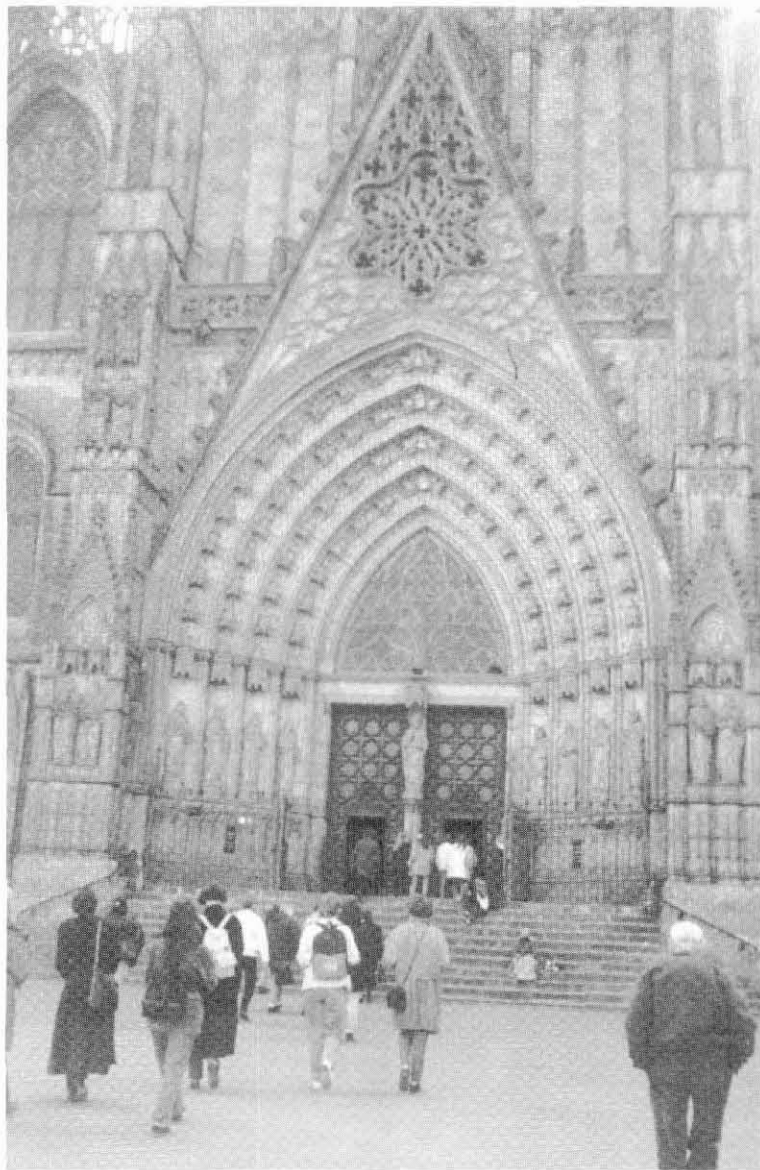
- *Accessible*, és a dir, que es deixi recórrer, observar i interrogar pels infants i joves.
- *Intel·ligible*, és a dir, que permeti la construcció, la comprensió i la interpretació dels seus significats físics, històrics, econòmics i culturals.
- *Receptiva*, és a dir, que permeti la participació i l'acció dels seus infants i joves en la construcció del seu present.

Aquest és el cinquè curs en què, des del Servei de Coneixement de la Ciutat de la Direcció de Serveis Pedagògics de l'IMEB, es publica el *Programa d'activitats escolars per al coneixement de la ciutat* del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola.

El *Programa* aplega les ofertes educatives d'aquestes institucions per tal d'anar caminant plegats cap a un projecte educatiu de ciutat. El *Programa* és un instrument que pretén, bàsicament, millorar l'accés dels mestres a la informació, agilitar les feines de tràmit i facilitar l'aprofitament didàctic i la integració curricular de les diferents activitats que ofereix. Aquest programa d'activitats està estructurat al voltant dels set temes del programa interdisciplinari de coneixement de la ciutat.<sup>1</sup>

L'oferta de les activitats educatives del Consell ha anat creixent tant en nombre com en diversificació, segons a l'etapa educativa a la qual s'adrecen i a les matèries del currículum a què es vinculen. Aquestes activitats estan destinades, sobretot, a





fomentar el contacte amb el medi, proporcionar aprenentatges específics, augmentar les capacitats socials dels alumnes i aprendre noves tècniques de treball.

En l'actual programa d'activitats es pot veure clarament que el nombre més gran d'ofertes s'acumula entre el segon i tercer cicle de primària i el primer cicle de secundària. Aquesta tendència, que ha anat disminuint any rere any, manifesta, d'una banda, una dificultat més gran per generar programes per als més petits i, de l'altra, es relaciona amb la major mobilitat dels alumnes més grans.

No obstant això, aquesta breu anàlisi no mostra prou significativament la importància que el Consell de Coordinació Pedagògica atorga al coneixement i la utilització de la ciutat per part dels infants més petits. Si és ben cert que a totes les etapes la iniciativa pedagògica està en mans dels docents, això és més cert encara com més petits són els alumnes. I aquesta, moltes vegades, se significa per la utilització de recursos i espais exteriors a l'escola. És en aquest sentit que, des del Consell, hi ha el compromís d'obrir les portes dels seus equipaments i facilitar l'entrada d'aquests infants per participar plegats en la construcció d'aquesta ciutat oberta, accessible, intel·ligible i actuable que volem aconseguir.

D'altra banda, cal destacar la tasca de sensibilització que es fa des de les institucions a fi de normalitzar l'accés dels grups de petits als espais, equipaments culturals i de serveis.

Malgrat aquesta tendència general, algunes de les institucions del Consell fan una oferta més concreta, que es pot trobar en el *Programa d'activitats escolars per al coneixement de la ciutat*. Aquest curs presenta algunes novetats en l'etapa d'educació infantil, especialment en el cicle de 0 a 3 anys. Juntament amb les activitats que es venien oferint des de fa uns anys, al Parc zoològic (Els animals en viu), al Museu Tèxtil i d'Indumentària, al Museu Picasso o al Museu de la Música, hi ha noves ofertes, de les quals parlarem tot seguit.

*Juguem a l'aigua*, oferta de l'Àrea d'Esports, s'organitza amb l'objectiu que els infants es familiaritzin, gaudeixin i adquireixin confiança en el medi aquàtic. Es du a terme al complex esportiu de Can Felipa i és una activitat programada per especialistes en el tema i amb el suport pedagògic d'un grup de mestres.

*Juguem al parc*, de l'Institut Municipal de Parcs i Jardins, té com a objectiu que els infants es familiaritzin amb espais més grans i diferents dels habituals. Tot posant-los en contacte amb la natura, perquè observin els canvis que s'hi produeixen al llarg de l'any, s'intenta que aprenguin a estimar-la i respectar-la. S'inclou de forma acurada la relació dels parcs de la ciutat que disposen d'àrees de joc per a menors de cinc anys.

*El teatre per als més petits* de la Fundació Miró pretén apropar els infants al món

del teatre i ajudar-los a gaudir del plaer del circ, la música i la màgia. Aquesta activitat també està programada per al cicle de 3 a 6 anys.

En el cicle de 3 a 6 anys, juntament amb els programes educatius ja existents, com són El taller de la granja, Aquarama o El programa 3-5 del Parc zoològic; El cistell d'aire va, La cançó més bonica del món del Palau de la Música Catalana; Experimentem a la granja, Experimentem Collserola o Visita a la Masia de Can Coll del Patronat Metropolità del Parc de Collserola; la visita d'alguns dels museus municipals, el programa d'educació cívica i viària de la Guàrdia Urbana, cal destacar com a novetats les propostes que comentem a continuació.

*Iniciació a l'escalada* i *Iniciació a l'esquí*, de l'Àrea d'Esports, tenen l'objectiu d'experimentar la pràctica d'activitats esportives en entorns no habituals, però, a la vegada, emblemàtics de la ciutat; es pretén també que assoleixin les tècniques bàsiques de l'escalada i de l'esquí, respectant les instal·lacions esportives i els materials de préstec, etc. Els dos programes d'iniciació es fan al Centre d'Esports i Aventura de la piscina municipal de Montjuïc.

Les *Visites a la Fundació Miró* es duen a terme amb un monitor i volen apropar als més petits a l'obra d'art a partir de referents coneguts, no necessàriament artístics, i també iniciar-los a l'observació i a la lectura de la imatge per comparació i associació, alhora que es potencia l'estimació i el respecte del patrimoni cultural i artístic.

Voldríem recordar que el *Programa d'activitats escolars per al coneixement de la ciutat* del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola, coordinat pel Servei de Coneixement de la Ciutat de l'IMEB, arriba els primers dies de setembre a totes les escoles i els centres de recursos pedagògics de Barcelona, i d'arreu de Catalunya.

Des d'aquí volem agrair a totes les entitats que fan possible aquest programa la seva participació i també demanar als educadors i educadores de l'etapa de 0 a 6 la col·laboració fent-nos arribar les demandes, suggeriments i observacions sobre tot el que sigui millorable.

**E.B., A.H., A.V.**



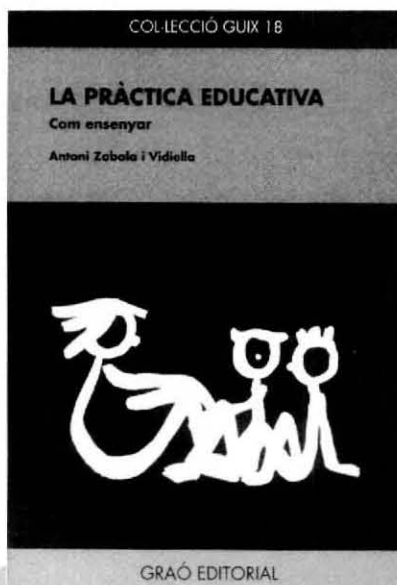
1. *Barcelona a l'escola. Programa interdisciplinari de coneixement de la ciutat per a escolars de 0 a 18 anys*, Direcció de Serveis Pedagògics de l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, Barcelona, 1989.

# Propostes per a la renovació de l'ensenyament

## LA PRÀCTICA EDUCATIVA. Com ensenyar

Antoni Zabala i Vidiella

Aquest llibre tracta de la pràctica educativa: de les relacions interactives a la classe, del paper del professorat i de l'alumnat, de la distribució del temps i de l'organització de l'espai, d'avaluació, de materials curriculars, d'organització dels continguts... Les decisions sobre aquestes i altres qüestions relacionades amb el com ensenyar han d'estar justificades per la funció social de l'ensenyament i per la concepció sobre els processos d'aprenentatge. L'autor dona pautes i orientacions sobre com plantejar-se l'acció educativa a l'aula, des d'una perspectiva d'anàlisi i de reflexió sobre la pròpia pràctica, que ajudin a millorar-la.



**226 pàgines**  
**2.300 ptes.**

## SOCA-TIRA. Psicomotricitat, dinàmica i dansa a l'escola

Montserrat Anton/Margarida Barbal/Pere Godall/Jordi Segarra

Aquest llibre pretén coordinar les matèries escolars que estudien fonamentalment el cos. Partim de la premissa que cos i moviment són presents en qualsevol activitat que la persona faci i que cal saber-ne les possibilitats i limitacions.

La psicomotricitat abasta un camp molt ampli de situacions, vivències, experiències i habilitats. Per tal de sistematitzar els aspectes a tractar hem estructurat el llibre en tres parts: el cos, el ritme i la dansa.



**94 pàgines**  
**1.320 ptes.**

**GRAÓ**

C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027-Barcelona

**Sol·liciteu catàleg al telèfon (93) 408 04 64**



## TRASTORNS DE LA COMUNICACIÓ EL PRIMER ANY DE VIDA

JORDI VILA-COTS

La comunicació humana és necessària per a la vida dels lactants i el desenvolupament del seu potencial de vida.

L'estimació sensorial s'ha considerat un requisit per sobreviure des que es va observar que la privació sensorial dels nounats els augmentava considerablement la morbiditat. Posteriorment s'ha expressat la necessitat de l'estimulació sensorial en una etapa primerenca, durant el període crític per al desenvolupament òptim de la capacitat de comunicació de la persona. L'atenció òptima dels trastorns de comunicació depèn del reconeixement i la intervenció precoç.

La comunicació humana i els seus trastorns comprenen tres dominis interrelacionats: la recepció d'estímuls sensorials que transmeten informació, o sigui, l'aspecte receptiu de la comunicació; l'expressió motora de la comunicació, que n'és el punt expressiu; i el procediment d'aquestes funcions sensorials i motores en el sistema nerviós central, que transforma la informació en llenguatge. Són tres àrees interrelacionades i una deficiència en alguna d'aquestes disminueix la capacitat de comunicació de la persona. Si no es reconeixen i alleugen aviat, aquestes dificultats poden causar una incapacitat de comunicació permanent.

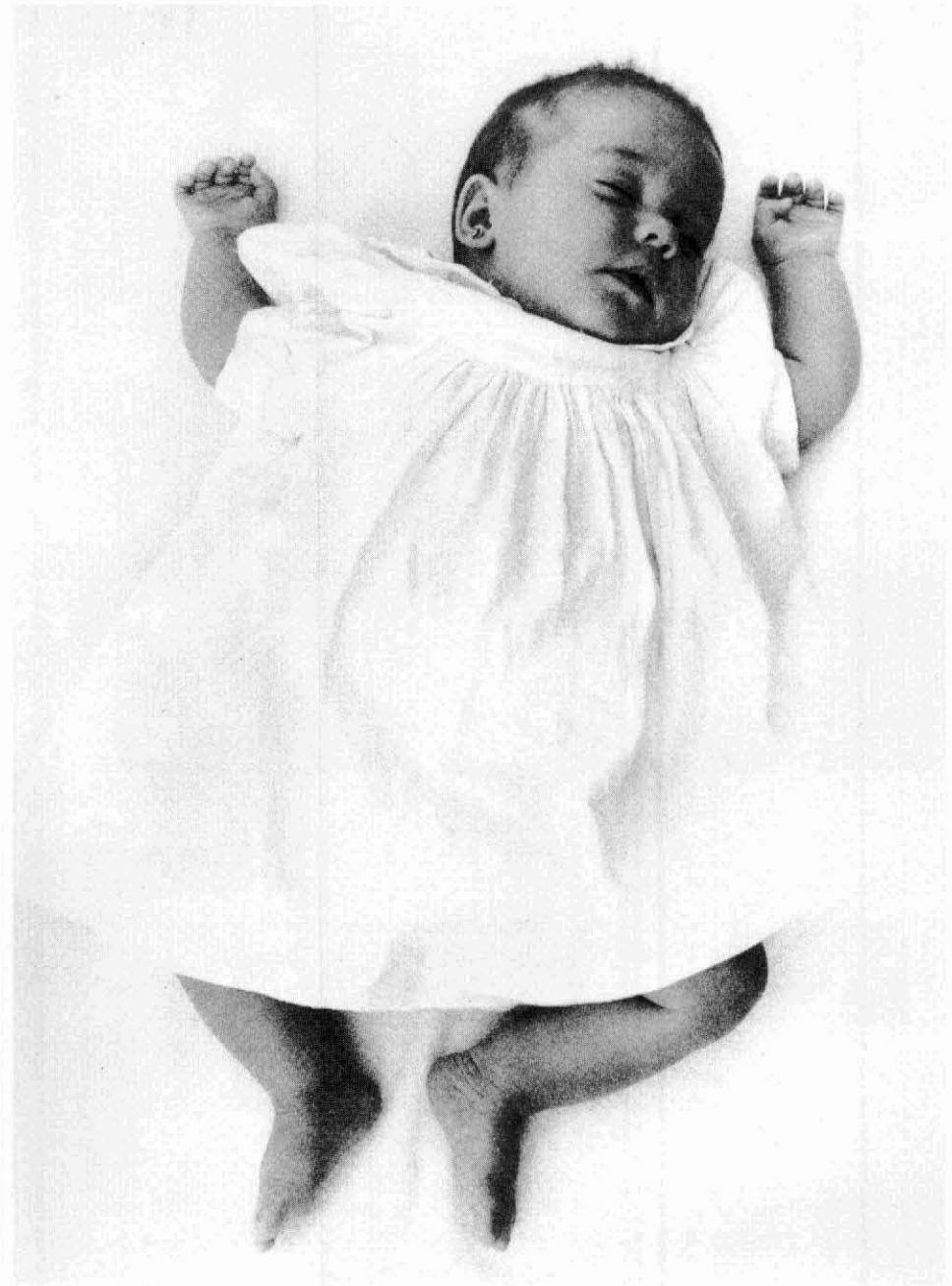


FOTO: CONCE CODINA

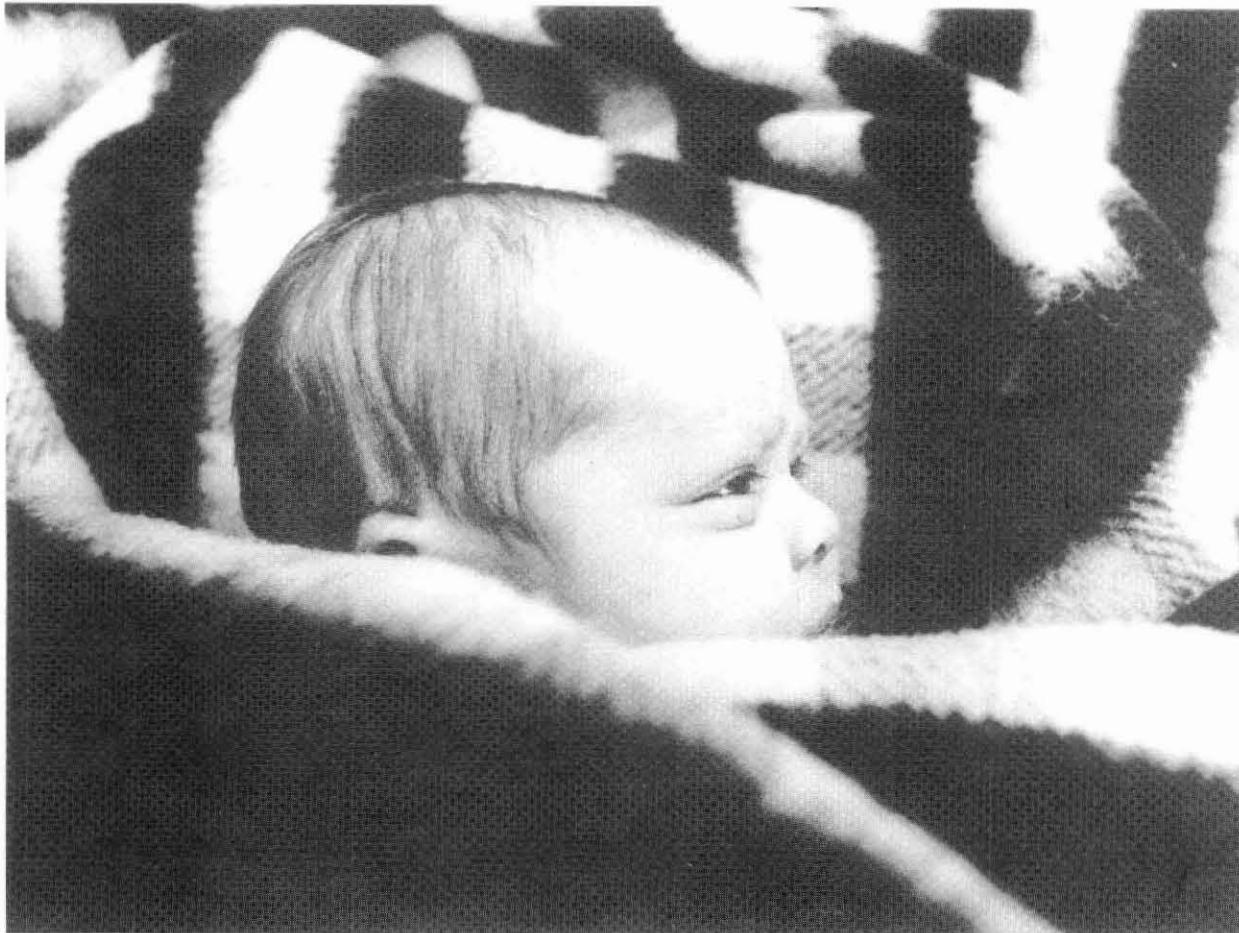


FOTO: CONCEI CODINA

L'efecte de l'estímul auditiu matern determina el llenguatge que el nen aprèn i les formes que pot reconèixer. L'estructura lingüística és determinada pel tipus de llenguatge al qual està exposat el lactant. Si l'estimulació lingüística és defectuosa pot causar un desenvolupament defectuós del llenguatge. L'estimulació auditiva, és a dir, la veu i la parla, és la forma predominant d'expressió comunicativa, de manera que els defectes de les estructures encarregades de l'emissió de la veu originen trastorns de la comunicació. La deficiència en la capacitat d'expressió limita la capacitat del lactant per comunicar-se amb els altres i, per tant, modifica la manera com els altres es comuniquen amb ell. Si no plora o el seu plor és anormal, genera respostes diferents de les que són induïdes pel plor normal. Alhora, la deficiència en el llenguatge expressiu modifica l'entorn receptiu i afecta el desenvolupament del llenguatge. Això explica per què els nens sense veu en la part inicial de la vida tenen també deficiències del llenguatge receptiu.

Es desconeix la prevalença dels trastorns de la comunicació (audició, veu, parla,

llenguatge) en els lactants. Una combinació de les diferents causes donaria una freqüència d'entre un 11,4 a un 13 per mil, és a dir, que entorn de l'u per cent dels lactants tenen un trastorn de comunicació expressiva o receptiva important.

### **Trastorns receptius**

Els trastorns auditius són causats per malalties de les diverses parts del mecanisme d'audició. Les que afecten la transmissió del so des del pavelló auricular fins al cargol es denominen hipoacúsia de conducció. La causa més freqüent és l'otitis mitjana, que varia el dèficit auditiu des de molt lleu fins als que necessiten un augment de quaranta decibels del volum per aconseguir un llindar normal.

Els trastorns del cargol produeixen hipoacúsia neurosensorial. Les malalties de l'oïda mitjana afecten les cèl·lules piloses, és a dir, la part sensorial que tradueix els senyals auditius en impulsos biològics, els quals alhora es transmeten pel nervi auditiu, que és la part neuronal, al sistema nerviós central.

La sordesa neurosensorial varia des d'un dèficit mínim en una freqüència sonora específica fins a la pèrdua total de l'audició, que pot ser simètrica o asimètrica.

El primer any de vida la hipoacúsia hereditària és la forma més comú. Els factors no hereditaris que afavoreixen una hipoacúsia neurosensorial abans del primer mes de vida són la meningitis neonatal, el pes inferior al quilo i mig en néixer, l'asfíxia perinatal, la ventilació mecànica o els pacients afectats de rubèola, citomegalovirus, sífilis o toxoplasmosi congènita.

Després del primer mes de vida, les causes adquirides més freqüents d'hipoacúsia neurosensorial són la meningitis i el traumatisme cranioencefàlic.

### **Trastorns expressius**

En els primers dotze mesos de vida els trastorns de la comunicació expressiva, o sigui, de la veu o les estructures que contribueixen a la parla, solen ser més evidents que els trastorns de la comunicació receptiva. Normalment l'apreciació

clínica de les anormalitats de la parla en el lactant s'esdevé durant el segon semestre de vida. La parla del lactant es manifesta en el repertori de sons que produeix, de manera que el balboteig, el plor i altres formes d'expressió podrien anomenar-se "protoparla". El lactant pot modular l'emissió de veu per expressar plaer, disgust, ganes de jugar, etc. Fins al vuitè mes de vida, molts d'aquests sons expressats es tornen més fàcils de reconèixer en la forma de la parla. La informació i el contingut comunicatiu de la "protoparla" són importants. Els lactants amb privació sensorial per hipoacúsia tenen anormalitats en els sons emesos com a "protoparla". L'anormalitat anatòmica més usual que produeix trastorns de l'expressió el primer any de vida és el paladar dividit.

Les anomalies més freqüents en la parla de nens més grans es relacionen amb la disfunció neuromotora. Inclouen la disàrtria relacionada amb la paràlisi cerebral, els trastorns de manca de fluidesa (tartamudesa) i diversos problemes d'articulació. El diagnòstic oportú ha de portar a la rehabilitació que, en cas d'iniciar-se aviat, resulta beneficiosa per a la capacitat de comunicació.

## Conclusions

1. Els trastorns receptius poden diagnosticar-se amb un alt grau de precisió a qualsevol edat. Una anàlisi recent ha demostrat que en cap cas es pot afirmar que l'edat del lactant sigui insuficient o que estigui massa malalt per medir-ne la capacitat auditiva.
2. Tots els lactants els pares o educadors dels quals sospitin que tenen algun problema de comunicació receptiva o auditiva poden ser objecte d'avaluació diagnòstica oportuna i definitiva. S'afirma que el públic en general estaria més obert a la possibilitat d'aquests problemes si s'incloués en els paquets de llet, bolquers i aliments infantils el missatge següent:

Les autoritats de salut adverteixen que si el seu fill no sap dir res més que *papa* i *mama* quan compleix divuit mesos, és possible que tingui problemes d'audició o de comunicació. L'infant s'ha de sotmetre a estudis de l'audició i altres avaluacions adequades ja que hi ha tractaments eficaços que cal emprendre en les primeres etapes de la vida.

**J.V.-C.**  
Pediatre

## JORNADES D'INTERVENCIÓ PRIMERENCA ORGANITZADES PEL CENTRE MATER MISERICORDIAE

**DIES:** 1, 2 i 3 de febrer de 1996

**LLOC:** Palma de Mallorca

### ADREÇADES A:

Professionals de l'Estimulació Primerenca: metges, psicòlegs, pedagogs, logopedes, fisioterapeutes i estudiants.

### CONTINGUTS:

Darrers progressos en el diagnòstic precoç, nutrició i farmacologia, progressos en el camp de l'estimulació precoç, intervenció psicopedagògica, implicació dels pares en el desenvolupament de l'infant, experiències en centres d'Intervenció Primerenca.

### RECEPCIÓ DE DOCUMENTACIÓ:

Els interessats a presentar-hi ponències, comunicacions o experiències de centres han d'enviar-ne els resums en paper o disquet (Macintosh, PC) a la Secretaria de les jornades abans del 30 de novembre de 1995 (passats quinze dies se'ls comunicarà l'acceptació).

### INSCRIPCIÓ

Secretaria de les Jornades, Centre Mater Misericordiae, carrer de Francesc Julià, 54, tel. (971) 27 49 59, Fax (971) 41 61 12, 07008 -Palma de Mallorca (Places limitades per ordre d'inscripció.)

### PREUS:

*Inscripció:*

(abans del 20 de desembre) ..... 20.000 ptes.

(després del 20 de desembre) ..... 30.000 ptes.

Membres de la UNAC i estudiants ..... 15.000 ptes.

*La inscripció inclou la publicació de les comunicacions.*

*Per a inscripció i allotjament, vegeu ofertes.*

### FORMA DE PAGAMENT:

- Taló a nom del Centre Mater Misericordiae.

- Justificant de transferència bancària a la Caixa de Pensions (2100 oficina 0234 cc.31-020004257

Carrer de Tomàs Rullan, 63, Palma de Mallorca

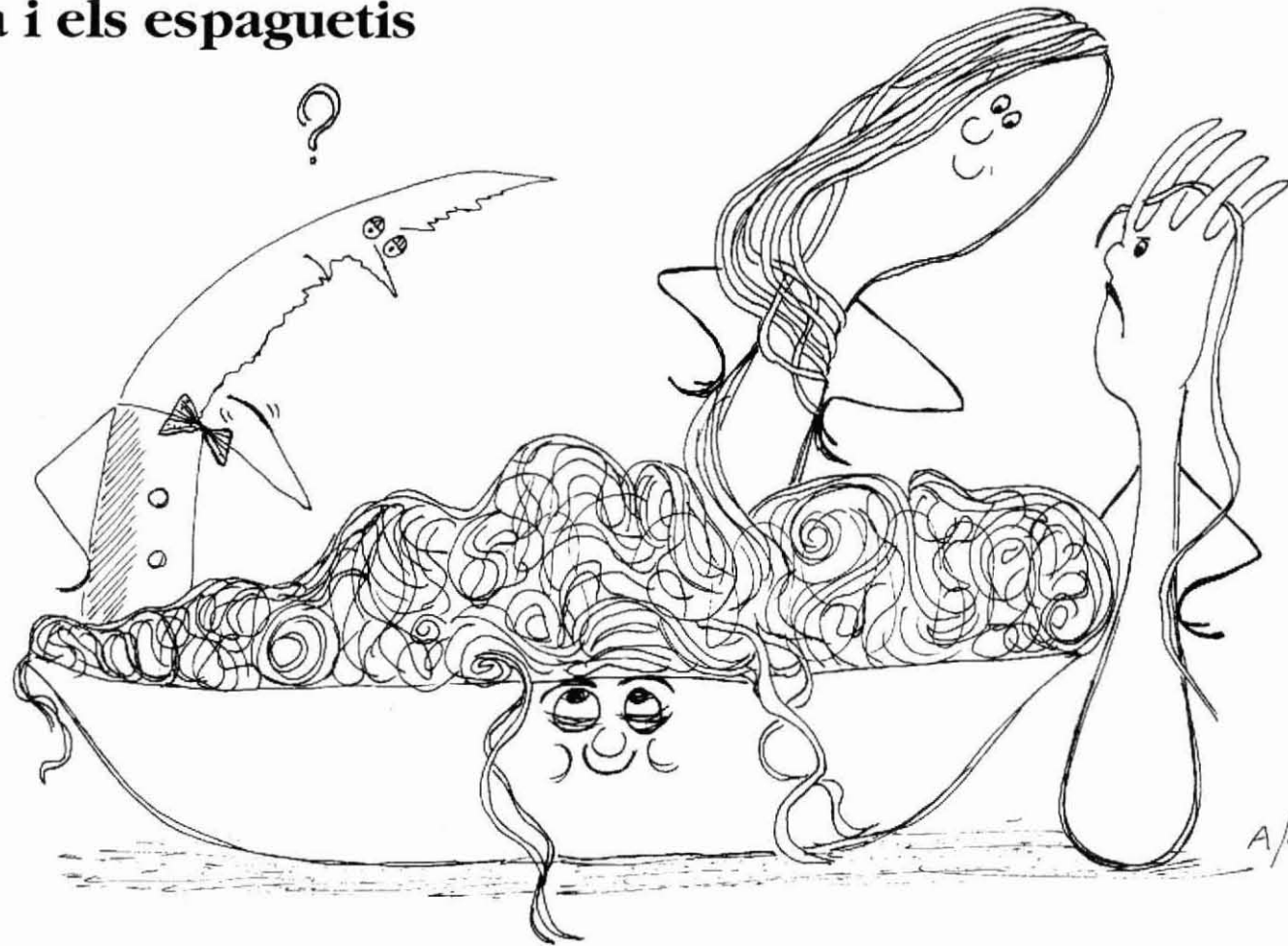
### SECRETARIA D'ORGANITZACIÓ DE LES JORNADES

Carrer Francesc Julià, 54 - 07008 PALMA DE MALLORCA.

Tel. (971) 27 49 59 - Fax (971) 41 61 12

el conte

## La Paula i els espaguetis



A/E ROS 1995



ROSER ROS i VILANOVA

La Paula i son pare acaben de parar taula. Damunt les estovalles hi ha un plat pla ple d'espaguetis fumejants. Són per a la Paula que s'asseu a taula disposada a menjar-se'ls tots, ben tots...

La Paula pren la forquilla, la de l'origen tan fi. La mà de la Paula i la forquilla comencen a cargolar els espaguetis. Cargola que cargolaràs, la pasta s'enrosca.

Però, què hi ha? Què passa?

—Quin desastre!

Els espaguetis comencen a relliscar forquilla avall. No en queda ni un de mostra entortolligat a les punxes de la forquilla.

Al plat pla ple se li escapa el riure per sota la vora.

—Potser necessitariau l'ajut d'algú altre...

Dama Forquilla es mira el plat de reüll: si serà descarat!

—Conec algú que us podria ajudar —insisteix el plat.

Tampoc la Paula no sembla haver sentit res.

Dama Forquilla i la mà de la Paula tornen a iniciar la dura tasca de cargolar espaguetis. Cargola que cargolaràs, aquest cop no en cau cap, ben cap.

—Què ha passat? —us demanareu.

Doncs que la cullera, aquella a qui tant agrada menjar papotes i

papar sopes ha estat alertada pel plat pla. I com que ella vol fer coses noves, accepta encantada el convit del plat pla.

Ha vist els espaguetis; li ha semblat divertit això que fan la mà de la Paula i Dama Forquilla; quan ha vist que aquells camallargs d'espaguetis es resistien i es deixaven caure avall per les punxes de la forquilla per anar a parar al plat per deixar-lo ple de nou, ha cregut que havia arribat l'hora d'actuar.

Com que és una cullera, disposa d'una bona falda; fica cullerada i mentre la Paula fa una bocada, ella, la cullera, no permet als espaguetis ni una sola relliscada.

Vet aquí que en Tallafí no para de remugar i bellugar. Ell també vol intervenir. Però, com un ganivet que gasta un tall tan fi, pot ajudar en una situació com aquesta?

—Ja està! Ja ho tinc! —diu el pare de la Paula—. Ara veurem si en Tallafí té un tall tan fi com no es cansa de dir: que faci encenalls de mantega i que ell i la mà de la Paula els posin damunt dels altres plats plans plens d'espaguetis!

Ben trobat  
i per tothom acceptat!

A/E ROS 1995

**R.R.V.**

## El I Congrés de Renovació Pedagògica s'informatitza

El Primer Congrés ha trobat una altra via per fer arribar una gran quantitat de documentació sobre el seu funcionament: actes realitzats, noms dels inscrits, experiències presentades, document de debat, etc.

Es tracta d'un disquet creat per a l'entorn Windows, executable en un PC, i tan senzill d'instal·lació com de consulta. Pretén ser un vehicle de comunicació entre tots aquells que han estat vinculats al Congrés. Pel seu caràcter interactiu, el programa permet afegir les pròpies experiències i observacions dels destinataris, que poden ser enviades a la comissió tècnica del Congrés. Cap al mes d'octubre se'n publicarà una versió actualitzada, a la qual poden contribuir amb suggeriments tots aquells que hagin consultat el programa.

Per a més informació

*I Congrés de Renovació Pedagògica*

Còrsega, 271, 3r 2a  
08008 Barcelona  
Tel.: (93) 218 78 87 Fax: (93) 415 36 80



### Convocatòria de l'Institut Català del Consum per a la concessió d'ajuts al professorat

A continuació transcrivim el text de l'ordre del DOG núm. 2033, de 3/4/1995.

*Ordre d'1 de març de 1995, per la qual s'obre convocatòria per a la concessió*

*d'ajuts de material didàctic sobre l'eix transversal d'educació del consumidor.*

L'Institut Català del Consum creat per la Llei 16/1987, de 9 de juliol, i modificat per la Llei 3/1993, de 5 de març, té entre altres funcions la de promoure la formació del ciutadà com a consumidor i usuari, proposant als organismes competents l'adopció de programes d'educació del consumidor en els diversos graus d'ensenyament, d'acord amb les previsions pressupostàries corresponents.

Amb aquesta finalitat, l'Institut Català del Consum obre convocatòria per a la concessió d'ajuts de material didàctic sobre l'eix transversal d'educació del consumidor.

Per a més informació

Institut Català del Consum  
Àrea d'Orientació i Formació dels Consumidors  
Gran Via Carles III, 105 B i I  
08028 Barcelona  
Tel.: (93) 330 98 12 Fax: (93) 330 93 11

## Simposi europeu de Budapest, del 29 de febrer al 2 de març de 1996

"Que el nadó sigui l'actor del seu desenvolupament." L'Institut Emmi Pikler Lóczy, d'Hongria, pren aquesta afirmació com a punt de partida del simposi que organitza a la capital hongaresa. Aquesta reunió vol continuar, amb la presència de representants d'altres països, el debat iniciat el març de 1994 al voltant de tres punts: el valor estructurant de l'activitat espontània, lliure, segons la iniciativa del nadó; com dur a terme les atencions quotidianes (higiene, alimentació), i com incideixen aquestes atencions en la relació adult-nadó.

Les conferències plenàries aniran seguides de debats, i s'organitzaran tallers per analitzar documents en vídeo presentats per l'Institut Emmi Pikler. Tot això, amb la finalitat de contribuir a una reflexió teòrica sobre la naturalesa del sentit i del valor de la cura quotidiana del nadó, sobretot en les situacions d'emergència.

Per facilitar l'intercanvi d'idees i la discussió, el nombre de participants està limitat a 200 persones. Els treballs s'exposaran en francès.

Per a més informació adreceu-vos a

Eszter Mérei  
Ikesol Travel  
H - 1125 Budapest-Rözse u. 1/a  
Tel.: (36 1) 135 - 2579 / 213 - 0213  
Fax: (36 1) 135 - 2579  
En connexió amb Idées Voyages  
9, rue de Maubeuge  
75009 París

### **El Raval vist pels estudiants, al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona**

Des del passat mes de juny, el Centre de Cultura Contemporània disposa d'una instal·lació més, anomenada "El retrat del Raval", amb la qual es pretén que els ado-

lescents i infants d'aquest barri reflecteixin visualment o per escrit la imatge que s'han format del seu entorn. Aquest retrat reuneix les impressions captades per estudiants d'edats compreses entre 3 i 16 anys. Ha aparegut una primera publicació que recull els escrits presentats (en diverses llengües), l'auca d'imatges del Raval, etc. La publicació té el caràcter de revista-objecte; és de producció manual i difusió gratuïta. Hi han col·laborat diversos centres educatius del Raval, assessorats pel Servei Educatiu del CCCB.

Per a més informació adreceu-vos a

Teresa Roig

Servei de premsa del CCCB  
Centre de Cultura Contemporània de  
Barcelona  
Casa de la Caritat  
Montalegre, 5  
08001 Barcelona  
Tel.: (93) 412 07 81/82  
Fax: (93) 412 05 20

### **Seminari europeu: La conciliació entre la vida familiar i laboral: Els nens i nenes menors de tres anys i les seves famílies**

El Centre d'Estudis del Menor i la Família, de la Direcció General del Menor i la Família, del Ministeri d'Afers Socials, està organitzant un seminari europeu sobre *La conciliació entre la vida familiar i laboral*. La trobada tindrà lloc al Palau de Congressos i Exposicions de Madrid els dies 6, 7 i 8 de novembre de 1995.

Per a més informació  
Secretaria del Seminario  
Tel.: (91) 347 81 70. Fax: (91) 347 81 36.

### **Delamano: una nova revista d'educació infantil**

Un grup d'educadors de Montevideo ha començat a editar la revista *Delamano*, una publicació trimestral que es dirigeix als



pares d'infants de 0 a 6 anys. La revista aspira a ser un instrument auxiliar per a l'educació i a vincular més estretament l'escola infantil i la vida de l'infant a la llar.

Les pàgines de *Delamano* estan escrites per mestres, psicòlegs, metges, psicomotricistes, narradors, etc. Ahora, vol obrir un diàleg amb els seus lectors, els pares, als quals convida a aportar els seus comentaris, idees, relats, etc., de les riques experiències que viuen amb els fills.

L'A. M. Rosa Sensat té la satisfacció de col·laborar en aquest projecte amb l'autorització de la reproducció de les fotografies de la portada i l'interior, preses de la nostra revista INFÀNCIA.

Saludem aquesta iniciativa dels mestres uruguaians, i animem els nostres lectors a entrar en contacte amb

*Delamano*  
C. Bartolomé Mitre, 1337, of. 102  
1100 Montevideo Uruguay

Education 0-6 years

**Children's rights**

MAALDRID GRUDE FLEKKØY

Children's rights like survival, protection or development seem to be unanswerable. But the possibility to take decisions and to face up to their consequences is a right quite more questioned. Parents have to offer children all means to be able to increase their aptitude for decision and opinion. The task of childhood professionals, on the other hand, will have to be centred on the study of the evolutionary abilities of children from a positive point of view to define which decisions they can take in the different development stages and which kind of responsibilities are able to assume.

School 0-3 years

**The educational intervention in the Family Space**MERCÈ BASSET, MONTSERRAT JUBETE AND  
AURORA RIBES

The article reproduces a conversation with two educators of the Family Space, an educational service directed to children under three and their families, where children meet accompanied by the educators and some adults of their family surroundings. In this space different games and relations from the ones lived in the family are developed, and adults who share the responsa-

bility to educate are in contact. The educators talk about their experience and comment on the differences between this service and the kindergarten; they evaluate their positive interaction with the parents and the educational competence of them.

**The manipulation of materials as an educational resource**

ELISABET RIBES AND MARY VALERO

In the two-year class of a kindergarten, two teachers saw the need to create a corner for the manipulation, game and experimentation on materials. The corner of the trays is organized around a shelf where they put containers with used material (pots, papers, stones, toys...) and trays with different elements (sand, flour...). This corner favours children's direct contact with materials and textures and they have some norms of daily routines like tidy away or clean the tools. Furthermore it can be efficacious to work with hiperactive children or with problems of attention or relation.

School 3-6 years

**Searching, you learn**

ANNA PONS AND M. VICTORIA POU

Children are very able to state what they want to study and know, and to research and propose hypothesis about what they try to discover, as well, and educators do

not have to be afraid of this, because children do not choose a subject without a previous knowledge. The process of each subject is the following: reasoned proposal of the subject or subjects in which they are interested; turn of questions to evaluate; research on the questions not answered; elaboration of a dossier and children's final speech with exhibition of what has been found out. During all this way of discovery they are accompanied by the educator, acting as a moderator and helping them.

**Let's go to the firemen**

EMPAR CERDÀ

With the aim to provide children with resources against dangerous situations of the daily life, a visit to a near fire station was organized. The group of children, in an exciting and beneficial way, knew the task of the firemen and they could establish a direct contact with their elements of work, and they learnt to react to a fire, as well.

Child and society

**Sesame Street**

MARTA SELVA AND ANNA SOLÀ

The children's programme *Sesame Street*, born in the United States in the 1960s, and its adaptations in different states, has achieved great success of audience and good acceptance by pedagogues, psychologists, teachers and parents. This programme has positive and innovative aspects, like the



fact that it is not guided by a publicity interest, but by a training intention. As objections, the social standard corresponds to the values of the first world and, aside from this, it is just television.

**The knowledge of the city**ESTEVE BARANDICA, ANTONIA HERNÁNDEZ AND  
ARACELI VILARRASA

The existence of an educational dialogue school-city is showed with the presence of institutions as, for example, the Board of Pedagogic Coordination "Barcelona a l'escola". Its main task is the coordination between the different organisations that offer activities and educational programmes in the school field, providing the curricular adaptation. As regards educators and teachers, it provides them continuous training, materials and didactic resources. The Board wants the real city to be within every one's reach, children and young people, understandable.

Child and health

**Communication's disorders in the first year of life**

JORDI VILA-COTS

The human communication is necessary for the unweaned babies' life and for the development of their life's potential. From very early, disorders that impede a normal development can be detected and alleviate them.



### Ciències

SCUOLA DEL INFANZIA MASSERIA CARDONE: "Mettere in forma il mondo", *Bambini*, 3, març de 1995, pàg. 36-47.  
 RIMONDI, A.: "Il seme sgualcito", *Bambini*, 3, març de 1995, pàg. 56-61.

### Crear espais

Autors diversos: "Nido: casa dei bambini", *Bambini*, 6, març de 1995, pàg. 26-29.

### Educació

PASQUALINI, E.: "Giocare per apprendere o apprendere giocando?", *Tre/sei*, 19, abril de 1995, pàg. 13-16.  
 TURÓN, M. R.: "La dinàmica de grup en els infants més petits", *Guix*, 209, març de 1995, pàg. 11-16.  
 "Los primeros años: la base del aprendizaje para toda la vida", *Boletín informativo de la Fundación Bernard van Leer*, 9, març de 1995, pàg. 1-16.

### Educació especial

"Modelos de atención educativa a niños sordos", *Infancia y aprendizaje*, 69-70, febrer de 1995, pàg. 3-4.

### Espais

VIDIELLA, R.: "L'espai a l'Escola Bressol", *Guix*, 209, març de 1995, pàg. 59-64.

### Espais oberts

BOVE, C., i A. PETERLONGO: "Il Giardino dei Piccoli", *Bambini*, 3, març de 1995, pàg. 62-66.

### Fer festes

SCUOLA IL FILO ROSSO: "Il cielo", *Bambini*, 3, març de 1995, pàg. 48-55.

### Literatura infantil

BINIÉS, P.: "Viaje al mundo de los libros", *Comunidad Escolar*, 492, abril de 1995, pàg. 18-19.  
 BRUNO, D., i V. RIALI: "Nido: casa dei bambini", *Bambini*, 3, març de 1995, pàg. 26-29.

### Psicomotricitat

ÁLVAREZ, M. L.: "Importancia de la intervención psicomotriz temprana en un centro de protección infantil", *Psicomotricidad*, 48, 1994, pàg. 35-44.  
 CASTELO, M., i A. HERRERO: "La psicomotricidad como base del Proyecto Educativo de la Escuela Infantil 'Mi escuela'", *Psicomotricidad*, 1994, pàg. 59-62.

### Societat

"Museos infantiles: nueva cita con el universo infantil", *Juguetes y juegos de España*, 133, febrer de 1995, pàg. 181-183.  
 "El modelo de sociedad y las ludotecas", *Juguetes y juegos de España*, 133, febrer de 1995, pàg. 190-193.

## Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

C. P. Població

Telèfon  
   -

Se subscriu a **In-fàn-ci-a** per a l'any 1995 (6 números)  
 Import: 4.150 ptes. Preu per exemplar: 750 ptes. (IVA inclòs)

### Pagament:

Per xec nominatiu a favor de l'A.M. Rosa Sensat adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms Nom

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa Adreça de l'agència

C. P. Població

Entitat Oficina Compte/lílibreta  
   -

Senyors: Us agrairé que amb càrrec al meu compte/lílibreta atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meva subscripció a la revista **In-fàn-ci-a**.  
 (Firma)

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



biblioteca



PASSOLA i BADIA, Lluïsa (a cura de):  
**Vull dormir**, Barcelona: Clivis  
Publicacions, 1994.

Aquest recull de 23 cançons de bressol és una primera mostra de la tasca investigadora arreu dels Països Catalans de Lluïsa Passola, pedagoga musical, a la recerca de cançons gairebé oblidades, sota el convenciment que el nostre país té una àmplia i antiga tradició musical. Això fa que existeixin moltes versions d'algunes cançons (amb una mateixa lletra o música), però adaptades a les parles populars de cada zona. D'aquest origen també se'n fa ressò el text recopilatori. Se'ns presenta en un estoig que conté el llibre amb les lletres i la música, i una cinta de cassette que facilita molt l'aprenentatge de les melodies. El llibre està delicadament il·lustrat per Fina Rifà. Pot ser una bonica eina tant per a mares i pares, recents i futurs, com per a totes aquelles persones que han d'acompanyar els menuts en els seus moments de descans.



GÓMEZ, Coral, i Imma MUYOR: **Vaig a l'escola bressol**, Mataró: Patronat Municipal d'Escoles Bressol, 1995.

El canvi de la forma de viure a la nostra societat, sobretot pel que fa a l'organització familiar, la vida al carrer, el contacte amb la natura, etc., ha influït també en la manera com iniciem l'educació dels més petits. Abans, els infants no anaven a escola fins que no eren més grans. Avui, els nuclis familiars solen ser més tancats, i els infants tenen menys espais lliures al seu abast. Tota aquesta transformació ha fet que l'escola bressol esdevingui un punt idoni per a la "reunió" dels més petits. Aquest llibret intenta recollir diferents moments de la vida de l'infant a l'escola bressol, espai que té la funció de complementar la família, no pas de substituir-la. De la mà d'un personatge infantil i amb fotografies que il·lustren el text com si es tractés d'un reportatge, coneixem pas a pas què ofereix l'escola bressol als infants des dels 4 mesos fins als 3 anys.

---

*Edició i Administració:* Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Còrsega, 271 - 08008 Barcelona. Telèfon 237 07 01

*Direcció:* Irene Balaguer i Roser Ros. *Cap de Redacció:* Raimon Portell. *Secretaria:* Mercè Marlès. *Consell de Redacció:* Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Rosa F. dos Reies, Fidel García-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorió, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Immaculada Muyor, Pepa Òdena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securun.

*Projecte gràfic i disseny de les cobertes:* Enric Satué. *Foto:* Gabriel Serra.  
Joaquim Sorolla, *A bord del falutx*, propietat del Museu Sorolla de Madrid.

*Composició i fotolits:* Libertype Fotocomposició, S.L. *Impremta:* Litoclub.

*Dipòsit legal:* B-21091-83. *ISSN:* 0212-4599.

---

*Distribució i Subscripcions:* Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

*Preu de subscripció:* 4.150 ptes. l'any. *PVP:* 750 ptes. IVA inclòs.



# EL TRANSPORT PÚBLIC A LES SORTIDES ESCOLARS



**BARCELONA**

*a l'escola*

## **i** N F O R M A C I Ó

**Servei de Coneixement de la Ciutat  
Direcció de Serveis Pedagògics  
Institut Municipal d'Educació de  
Barcelona**

Pl. d'Espanya, 5  
Tel. 402 35 28  
Fax. 402 36 02

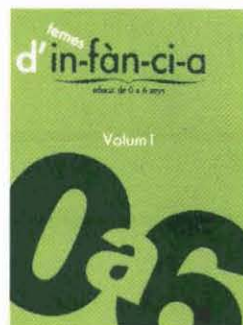


Congreso de Infancia  
 Congreso da infancia  
 Haurtzaroaz kongresoa

**d'infància**

**0 a 6**

**Congrés**



• **Congrés d'Infància. Volum I. Educar de 0 a 6**

Col.lecció "Temes d'Infància". Número extraordinari

Amb la col.laboració del Ministerio de Educación y Ciencia  
 340 pàgines. PVP: **3.500 ptes.**

El primer volum del Congrés d'Infància recull una mostra de la màxima actualitat de 43 experiències interessants en Educació Infantil, amb els seus corresponents marcs teòrics, en una rica dialèctica entre pràctica i reflexió que configura un teixit de qualitat pedagògica.

• **Congrés d'Infància. Volum II. Accions i polítiques educatives**

Col.lecció "Temes d'Infància". Número extraordinari.

PVP: **2.000 ptes.** (en preparació)

Amb la col.laboració del Ministerio de Educación y Ciencia

Parlaments i ponències que, en el marc del Congrés, van apuntar una visió de futur àmplia de les iniciatives socio-polítiques en favor de la qualitat d'atenció a la infància.

• Vídeo **Se sent un color?**

Idea original, fotografia i text: **Claus Jensen**

Producció: **CAT** • Format: **VHS** • PVP: **2.900 ptes.**

Document àudio-visual que ofereix models qualitius d'espais, estils i serveis d'atenció, tipus de formació, activitats quotidianes... en Educació Infantil de països de l'Europa Comunitària.



Distribució: **Triangle S.L.**

C/ Lepanto, 135-137 • 08013 Barcelona • Tel. (93) 265 18 21 • Fax (93) 265 15 94

**R** **O** **S**  
**S** **E** **N**  
**S** **A** **T**

**Associació de Mestres  
 Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos  
 Tel. 237 07 01 • Fax 415 36 80  
 BBSRS 415 67 79  
 08008 Barcelona